

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

FERNANDA MARCUCCI

**PRÁTICAS DE LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:
O ESTUDO DE CASO SOBRE A LEITURA DE LEITE EM UMA ESCOLA PÚBLICA
DE TERRITÓRIO SOCIALMENTE VULNERÁVEL**

**GUARULHOS
2019**

FERNANDA MARCUCCI

**PRÁTICAS DE LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:
O ESTUDO DE CASO SOBRE A LEITURA DE LEITE EM UMA ESCOLA PÚBLICA
DE TERRITÓRIO SOCIALMENTE VULNERÁVEL**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Ciências
Universidade Federal de São Paulo
Área de concentração: Linguagem e Cognição
Orientação: Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio

**GUARULHOS
2019**

Marcucci, Fernanda.

Práticas de leitura no ciclo de alfabetização : o estudo de caso sobre a leitura deleite em uma escola pública de território socialmente vulnerável /

Fernanda Marcucci. Guarulhos, 2019.

0 f.

Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Orientação: Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio

1. Educação. 2. Leitura Deleite. 3. Ciclo de Alfabetização. I. Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio. II. Doutora.

Fernanda Marcucci
Práticas de leitura no ciclo de alfabetização:
o estudo de caso sobre a leitura deleite em uma escola pública de território socialmente vulnerável

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Ciências
Universidade Federal de São Paulo
Área de concentração: Linguagem e Cognição

Aprovação: ____/____/____

Profª. Dra. Claudia Lemos Vóvio
Universidade Federal de São Paulo

Profª. Dra. Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos
Universidade de São Paulo - USP

Profª. Dra. Lucila Maria Pesce de Oliveira
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Prof. Dr. Fernando Oliveira Rodrigues
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Dra. Carolina Assis Dias Vianna – Membro Suplente
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Profª. Dra. Vanda Mendes Ribeiro – Membro Suplente
Universidade Cidade de São Paulo - UNICID

*À minha mãe, Lucia Helena, exemplo de vida e
de superação.*

AGRADECIMENTOS

A escrita é um desafio permanente e tão difícil quanto escrever esta tese é colocar em palavras o meu agradecimento a todos que fizeram parte desta trajetória complexa e de muito aprendizado.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus, por guiar meus caminhos e manter-me firme nos momentos de dificuldades.

Agradeço em especial à minha mãe, Lucia Helena, pois sem ela esse trabalho não seria possível. Obrigada pelo colo, pelo amor incondicional e por aguentar meus momentos de choro, de tristeza e de ausências. Quando achei que não conseguiria, era em quem eu me apoiava para seguir superando todos os obstáculos.

Agradeço à minha irmã Lea, ao meu cunhado Samir e ao meu sobrinho Luccas pelo acolhimento, pela amizade e pelas boas conversas e risadas durante este percurso.

Agradeço à minha orientadora Claudia Lemos Vóvio que aceitou o desafio de me orientar mais uma vez, por todo tempo de trabalho dedicado a mim e por partilhar comigo um pouco de seu conhecimento.

Agradeço ao Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos e Profa. Dra. Angela Kleiman pelas ricas contribuições em meu exame de qualificação.

Agradeço à Profa. Dra. Angela Kleiman, Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes-Santos, Prof. Dr. Fernando Oliveira, Profa. Dra. Lucila Pesce, Profa. Dra. Vanda Mendes e Dra. Carolina Assis por aceitarem fazer parte da banca de defesa desta tese.

Agradeço às minhas amigas de uma vida, Natalia Barnabá e Gabriela Floreano, pela amizade de longos anos, por todo carinho e por me apoiarem mesmo que à distância.

Agradeço ao meu cachorro e companheiro Bono, que chegou no meio do percurso para alegrar nossas vidas e passou muitas tardes ao lado dos livros me apoiando na escrita deste trabalho.

Agradeço à minha avó Nina, que mesmo sem entender tantas horas destinadas à escrita e ao computador esteve ao meu lado.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa: Taila Carvalho, Maytê Assad, Eva Rampazo, Maristela Freire, Jany Nascimento e Estevão Firmino, pelas trocas durante cafés, congressos, disciplinas. Foi muito bom compartilhar com vocês esta experiência.

Agradeço à todos amigos que estiveram ao meu lado nesses anos, em especial Arthur Vaz, Cláudia Frizarini, Clécia Trindade, Daniela Badra, Felix Andrés Restrepo Bustamante, Juan Miguel Restrepo Bustamante, Monique Matsui, Sueli Capparelli.

Agradeço a todos da escola-campo, em especial às professoras Lilian, Gina, Fernanda e Lígia e à coordenadora pedagógica Daniela. Obrigada por abrirem as portas da escola e de suas salas de aula para esta pesquisa.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelas bolsas de doutorado e de doutorado-sanduíche concedidas.

Agradeço aos professores da Universidade Federal de São Paulo, dos Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência e Programa de Pós-Graduação em Educação que fizeram parte dessa caminhada e me auxiliaram de diversas maneiras com as disciplinas ofertadas.

Merci Beaucoup à tous les professeurs et collègues, en particulier Violaîne Bigot, de l'Université Sorbonne e Sorbonne Nouvella pour tout l'affection et l'attention que vous avez me donnez pendant mon séjour à Paris.

Agradeço ao Orlando Joia pela leitura atenta deste trabalho.

Agradeço aos meus amigos professores da Universidade de Guarulhos (UNG): Bruno Marco, Marcelo Flório, Magda Gardelli e Wellington Matos, pelo acolhimento na universidade e pela leveza de nossa amizade.

Agradeço aos meus alunos do curso de Pedagogia da UNG.

Agradeço a todas as pessoas da minha família que perguntavam-me, em nossas reuniões familiares, como estava o percurso e a tese, demonstrando todo seu carinho por mim e por este trabalho.

“Todas as vitórias ocultam uma abdicação”
Simone de Beauvoir

RESUMO

Esta pesquisa propõe-se a configurar a atividade de leitura a partir de sua concretização em salas de aula de alfabetização. Nosso objetivo é identificar os elementos constitutivos da aula de leitura, já que se trata de uma prática de letramento escolar, analisando suas possíveis configurações e os significados que professores e alunos atribuem a esta prática, e, de outro lado, analisar o sistema didático implementado pelo docente, o modo como se instancia didaticamente em sala de aula, para fins de aprendizagem e letramento. Considerando que a leitura realizada pelo professor tem sido uma proposta largamente enfatizada em documentos curriculares, cursos de formação docente e indicada, ainda, com o potencial de agregar conhecimentos aos alunos e desenvolver capacidades de processamento e compreensão de textos, observar como essas práticas ocorrem pode colaborar para compreender o desempenho de alunos em processo de alfabetização em avaliações standardizadas, tais como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e Provinha Brasil. O quadro teórico mobilizado neste estudo conta com as contribuições advindas da História da Educação (FERRARO, 2004; 2013; HADDAD; DI PIERRO, 2000, FARIA FILHO; VIDAL, 2000; FREITAS; BICCAS, 2009) e da História do livro e da leitura e da alfabetização e seus métodos (CHARTIER; HEBRARD, 1995; BRASLAVSKY, 1992; COOK-GUMPERZ, 1991; MORTATTI, 2000; FRADE, 2005; ZILBERMAN; LAJOLO, 1993; COELHO, 2010). Também se apoia nas contribuições da Linguística e da Linguística Aplicada (DIETZSCH, 1990; ROJO, 2009; CAGLIARI, 2009, PESIRANI, 2014; KLEIMAN, 1995; GERALDI, 2011) e da Psicologia (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984), que atualizaram concepções de leitura e seu ensino e influenciaram a produção de documentos curriculares contemporâneos. Também conta com os Estudos do Letramento, Ensino de Língua Materna, Interação em Sala de Aula, especialmente aqueles que se dedicam ao ensino da leitura e a ampliação do repertório de letramento em contextos escolares (KLEIMAN, 1995, 2005; STREET, 1984; ROJO, 2009, 2010; OLIVEIRA, 2007, 2012). Para traçar um quadro descritivo e analítico sobre essas práticas e inferir os letramentos visados em momentos de leitura oral praticada pelo professor no ciclo de alfabetização, adota-se uma metodologia qualitativa de cunho etnográfico (GEERTZ, 1998; ROCKWELL, 1984; EZPELETA, 1984), implicando o estudo de caso em uma escola pública situadas em Sapobemba (SP), território considerado de alta vulnerabilidade social. A relevância científica desta pesquisa consiste justamente em identificar e analisar as práticas pedagógicas junto com os professores que atuam nesses territórios, de modo colaborativo, a fim de incrementar a capacidade desses atores de formular alternativas para o aprimoramento profissional e docente e das práticas para o ensino da leitura e formação do leitor no ciclo de alfabetização. Como resultado dessa pesquisada, identificamos dois grandes tipos de eventos de leitura inicial (Leitura Colaborativa e Leitura Não-Colaborativa), que se distinguem em relação à configuração da atividade e tarefas adjacentes, em relação à finalidade, aos objetos de ensino, aos dispositivos didáticos, aos modos de interação, e nos modos de significação das crianças.

Palavras-chave: Educação. Leitura Deleite. Ensino de Língua Portuguesa. Ciclo de Alfabetização. Literatura Infantil.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo configurar la actividad de lectura desde su realización en las aulas de alfabetización. Nuestro objetivo es identificar los elementos constitutivos de la clase de lectura, ya que es una práctica de alfabetización escolar, analizando sus posibles configuraciones y los significados que profesores y alumnos atribuyen a esta práctica, y, por otro lado, analizar el sistema didáctico implementado por el profesor, la forma en que se instancia didácticamente en el aula con fines de aprendizaje y literacidad. Considerando que la lectura realizada por el maestro ha sido una propuesta enfatizada en documentos curriculares, cursos de capacitación docente y también indicada con el potencial de agregar conocimiento a los estudiantes y desarrollar habilidades de procesamiento de texto y comprensión, observar cómo pueden ocurrir estas prácticas, puede colaborar para comprender el desempeño de los estudiantes en el proceso de alfabetización en evaluaciones estandarizadas, como la Evaluación Nacional de Alfabetización (ANA) y Provinha Brasil. El marco teórico movilizado en este estudio cuenta con las contribuciones provenientes de la Historia de la Educación (FERRARO, 2004; 2013; HADDAD; DI PIERRO, 2000, FARIA FILHO; VIDAL, 2000; FREITAS; BICCAS, 2009) y la Historia de los libros y la lectura. y la alfabetización y sus métodos (CHARTIER; HEBRARD, 1995; BRASLAVSKY, 1992; COOK-GUMPERZ, 1991; MORTATTI, 2000; FRADE, 2005; ZILBERMAN; LAJOLO, 1993; COELHO, 2010). También se basa en contribuciones de Lingüística y Lingüística Aplicada (DIETZSCH, 1990; ROJO, 2009; CAGLIARI, 2009, PESIRANI, 2014; KLEIMAN, 1995; GERALDI, 2011) y Psicología (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984), que actualizó las concepciones. la lectura y su enseñanza e influyeron en la producción de documentos curriculares contemporáneos. También incluye los estudios de la literacidad, enseñanza de la lengua materna, interacción en el aula, especialmente aquellos dedicados a la enseñanza de la lectura y la ampliación del repertorio de alfabetización en contextos escolares (KLEIMAN, 1995, 2005; STREET, 1984; ROJO, 2009, 2010; OLIVEIRA, 2007, 2012). Para dibujar un marco descriptivo y analítico sobre estas prácticas e inferir las alfabetizaciones dirigidas a los momentos de lectura oral practicados por el maestro en el ciclo de alfabetización, se adopta una metodología etnográfica cualitativa (GEERTZ, 1998; ROCKWELL, 1984; EZPELETA, 1984), lo que implica el estudio de caso en una escuela pública ubicada en Sapobemba (SP), territorio considerado de alta vulnerabilidad social. La relevancia científica de esta investigación es precisamente identificar y analizar las prácticas pedagógicas junto con los docentes que trabajan en estos territorios, de manera colaborativa, a fin de aumentar la capacidad de estos actores para formular alternativas para el mejoramiento profesional y docente y las prácticas docentes para la enseñanza de lectura y formación del lector en el ciclo de alfabetización. Como resultado de esta investigación, identificamos dos tipos principales de eventos de lectura inicial (Lectura colaborativa y Lectura no colaborativa), que difieren en su configuración de actividad y tareas adyacentes, en propósito, en objetos de enseñanza, los dispositivos didácticos, los modos de interacción y los modos de significado de los niños.

Palabras Clave: Educación. Lectura Deleite. Enseñanza de Lengua Portuguesa. Ciclo de Alfabetización. Literatura Infantil.

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à configurer l'activité de lecture à partir de sa réalisation en classe d'alphabétisation. Notre objectif est d'identifier les éléments constitutifs du cours de lecture, puisqu'il s'agit d'une pratique d'alphabétisation scolaire, analysant ses configurations possibles et les significations que les enseignants et les élèves attribuent à cette pratique, et d'autre part, d'analyser le système didactique mis en œuvre par l'enseignant, la manière dont il est instancié didactiquement en classe, à des fins d'apprentissage et d'alphabétisation. Considérant que la lecture effectuée par l'enseignant a été une proposition soulignée dans les documents curriculaires, les cours de formation des enseignants et également indiquée avec le potentiel d'ajouter des connaissances aux élèves et de développer des compétences de traitement de texte et de compréhension pour observer comment ces pratiques peuvent collaborer pour comprendre les performances des élèves en cours d'alphabétisation dans des évaluations standardisées, telles que l'évaluation nationale de l'alphabétisation (ANA) et Provinha Brasil. Le cadre théorique mobilisé dans cette étude s'appuie sur les contributions issues de l'histoire de l'éducation (FERRARO, 2004 ; 2013 ; HADDAD ; DI PIERRO, 2000, FARIA FILHO; VIDAL, 2000; FREITAS; BICCAS, 2009) et de l'histoire du livre et de la lecture et de l'alphabétisation et ses méthodes (CHARTIER; HEBRARD, 1995; BRASLAVSKY, 1992; COOK-GUMPERZ, 1991; MORTATTI, 2000; FRADE, 2005; ZILBERMAN; LAJOLO, 1993; COELHO, 2010). Il s'appuie également sur des contributions de Linguistique et Linguistique Appliquée (DIETZSCH, 1990 ; ROJO, 2009 ; CAGLIARI, 2009, PESIRANI, 2014 ; KLEIMAN, 1995 ; GERALDI, 2011) et de Psychologie (FERREIRO ; TEBEROSKY, 1984) qui ont actualisé les conceptions de la lecture et a influencé la production des documents curriculaires contemporains. Il comprend également les études d'alphabétisation, l'enseignement de la langue maternelle, l'interaction en classe, en particulier ceux consacrés à l'enseignement de la lecture et à l'élargissement du répertoire d'alphabétisation dans les contextes scolaires (KLEIMAN, 1995, 2005 ; STREET, 1984 ; ROJO, 2009, 2010 ; OLIVEIRA, 2007, 2012). Pour dessiner un cadre descriptif et analytique de ces pratiques et inférer l'alphabétisation visant des moments de lecture orale pratiqués par l'enseignant dans le cycle d'alphabétisation, une méthodologie ethnographique qualitative est adoptée (GEERTZ, 1998 ; ROCKWELL, 1984 ; EZPELETA, 1984), impliquant l'étude de cas dans une école publique située à Sapopemba (SP), territoire considéré comme à forte vulnérabilité sociale. La pertinence scientifique de cette recherche est précisément d'identifier et d'analyser les pratiques pédagogiques avec les enseignants qui travaillent dans ces territoires, de manière collaborative, afin d'augmenter la capacité de ces acteurs à formuler des alternatives pour l'amélioration professionnelle et des pratiques pédagogiques pour l'enseignement de la lecture et formation du lecteur au cycle d'alphabétisation. À la suite de cette recherche, nous avons identifié deux types principaux d'événements de la lecture initiale (Lecture Collaborative et Lecture Non Collaborative), qui se distinguent en fonction de la configuration de l'activité et des tâches adjacentes en fonction du but, des objets d'enseignement, des dispositifs didactiques, des modes d'interaction et dans les modes de signification des enfants.

Mots-Clés : Éducation. Lecture Plaisir. Enseignement de la Langue Portugaise. Cycle d'Alphabétisation. Littérature Jeunesse.

Lista de Quadros

Quadro 01 – Métodos de Alfabetização	25
Quadro 02 – Objetivos de Aprendizagem no Eixo Leitura.....	49
Quadro 03 – Unidades de Análise de um Evento de Letramento.....	63
Quadro 04 – No. de matrículas em 2016 nos anos iniciais do Ensino Fundamental	92
Quadro 05 – No. de matrículas em 2016 nos anos finais do Ensino Fundamental	92
Quadro 06 – Habilidade em Língua Portuguesa e % de acertos na Prova Municipal	96
Quadro 07 – Procedimentos metodológicos e sua duração	104
Quadro 08 – Normas utilizadas para transcrição das aulas	108
Quadro 09 – Quantidade de atividades de Leitura Inicial presentes nos cadernos e nas rotinas de cada turma gravada	122
Quadro 10 – Exemplo de organização e rotina no PNAIC	123
Quadro 11 – Gêneros mobilizados na leitura oral	125
Quadro 12 – Etapas e tarefas da LIC	133
Quadro 13 – Turnos das etapas e tarefas dos alunos	133
Quadro 14 – Etapas e tarefas.....	152
Quadro 15 – Turnos das etapas e tarefas dos alunos	153
Quadro 16 – Etapas e Tarefas da LINC.....	168
Quadro 17 – Turnos das etapas e tarefas dos alunos	168

Lista de Figuras

Figura 01 – Mapa do IPVS de São Paulo	76
Figura 02 – Mapa dos distritos de São Paulo e habitantes que vivem em favelas	81
Figura 03 – Escola-Campo e Imediações em Sapopemba	85
Figura 04 – Foto da Rua A	86
Figura 05 – Foto da Avenida C	86
Figura 06 – Foto da sala do 1º ano A	90
Figura 07 – Foto da sala do 2º ano A	90
Figura 08 – Sala ambiente de Língua Portuguesa	91
Figura 09 – Foto da anotação de uma aluna do 2º ano B	112
Figura 10 – Orientações para registro da rotina	113
Figura 11 – Registro de uma semana na rotina	114
Figura 12 – Roda criada para a leitura do livro (3º ano A)	128
Figura 13 – Roda criada para a leitura do livro (1º ano A)	129
Figura 14 – Leitura realizada na escadaria (2º ano B)	129
Figura 15 – Dispositivos didáticos materiais	132

Figura 16 – Crianças com as mãos levantadas pedindo o turno (1º ano A)	141
Figura 17 – Formas de organização da sala (fileira individual) (2º ano A)	147
Figura 18 – Formas de organização da sala (fileiras em duplas) (2º ano A)	147
Figura 19 – Formas de organização da sala (semicírculo) (2º ano A)	148
Figura 20 – Exemplo das informações colocadas no cabeçalho e na lousa	151
Figura 21 – Artefatos utilizados (2º ano A)	152
Figura 22 – Exemplo de ilustração com outro gênero do discurso	163
Figura 23 – Ambientação da sala (estagiária e alunos do 1º ano A)	166
Figura 24 – Ambientação da sala (professora e alunos do 2º ano B)	166
Figura 25 – Exemplo das informações colocadas na lousa	174

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação
Comunitária	
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

GERES	Estudo Longitudinal sobre Qualidade e Equidade no Ensino
Fundamental Brasileiro	
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira	
IPVS	Índice Paulista de Vulnerabilidade Social
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA	Projetos Especiais de Ação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLL	Plano Nacional do Livro e da Leitura
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROVA ABC	Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização
PSOL	Professor Orientador da Sala de Leitura
RMESP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEHAB	Secretaria Municipal de Habitação
SESI	Serviço Social da Indústria
SMESP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 APRESENTAÇÃO	16
1.2 JUSTIFICATIVA	19
1.3 OBJETIVOS	21
1.4 METODOLOGIA DE PESQUISA	21
1.5 MODO DE ORGANIZAÇÃO DA TESE	22
2 O QUE SE ENSINAVA E O QUE SE ENSINA QUANDO SE ENSINA LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO?	25
2.1 O QUE SIGNIFICAVA ENSINAR LEITURA NO ANTIGO PRIMÁRIO, ATÉ O FINAL DOS ANOS 1970?	26
2.2 A ALFABETIZAÇÃO E A LITERATURA INFANTIL	39
2.3 O QUE SIGNIFICA ENSINAR LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DOS ANOS 1970?	41
2.3.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E PROGRAMAS OFICIAIS SOBRE LEITURA, DOS ANOS 1980 AOS DIAS ATUAIS	48
2.3.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	49
2.3.1.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	52
2.3.2 COMO SE CONFORMA A LITERATURA INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A ALFABETIZAÇÃO	57
3 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO E A EDUCAÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA	61
4 SAPOPEMBA E A ESCOLA-CAMPO	80
4.1 O TERRITÓRIO	82
4.1.1 LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO	90
4.2 ESCOLA-CAMPO	92
4.2.1 A ESCOLA-CAMPO E OS RESULTADOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS	98
5 A PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E SUJEITOS PARTICIPANTES	105
5.1 A GERAÇÃO DE DADOS E O CORPUS DA PESQUISA	109
5.2 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	111
5.2.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	112
5.2.2 GRAVAÇÃO EM ÁUDIO E VÍDEO DAS AULAS	113
5.2.3 QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS	115
5.2.4 GRUPO FOCAL	116
5.2.5 COLETA DOCUMENTAL: CADERNOS ESCOLARES E ROTINAS DAS PROFESSORAS	117
5.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E CATEGORIAS ANALÍTICAS PRESUMIDAS	120
5.3.1 Os Estudos do Letramento e suas implicações para a análise	121
5.3.2 A Didática do Ensino de Língua Portuguesa e suas implicações para análise	122
5.4 PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	123
5.4.1 PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	123
6 A LEITURA INICIAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	128
6.1 CONFIGURAÇÕES GERAIS: ELEMENTOS BÁSICOS DA LEITURA INICIAL	128
6.2 LEITURA INICIAL COLABORATIVA	135
6.2.1 LEITURA INICIAL COLABORATIVA COMO PRETEXTO	153
6.3 LEITURA INICIAL NÃO-COLABORATIVA	168
6.4 ALGUMAS CONSTATAÇÕES ACERCA DA TIPOLOGIA DE EVENTOS DE LEITURA INICIAL	187
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS	198

APÊNDICE A –	207
APÊNDICE B –	208
APÊNDICE C –	209
APÊNDICE D –	213
APÊNDICE E -	214
ANEXO A – CARTA DO ABC	221
ANEXO B – CARTILHA DA INFÂNCIA	222
ANEXO C – CARTILHA SODRÉ	223
ANEXO D – LIVRO DE LILI	224
ANEXO E – CARTILHA DO POVO	225
ANEXO F – CARTILHA DO POVO	226
ANEXO G – CARTILHA CAMINHO SUAVE	227

1 INTRODUÇÃO

Mas, o que é “leitura deleite”¹? Iniciamos esta introdução com um questionamento que à primeira vista parece ter uma resposta evidente, especialmente quando se trata de uma pesquisa sobre esta prática de leitura. Entretanto, esta era uma dúvida recorrente quando explicávamos o tema e o objeto do nosso estudo para pesquisadores e para o público em geral. É paradoxal pensar que, constando em materiais formativos e documentos curriculares como uma atividade permanente² no ciclo de alfabetização, prescrita para ser tratada de modo constante no cotidiano escolar, ainda gere dúvidas entre professores e profissionais, direta ou indiretamente, ligados à educação e, particularmente, ao ensino de língua materna.

Em escolas da rede municipal de São Paulo, e quiçá na maioria das escolas públicas das grandes metrópoles brasileiras, a leitura deleite é amplamente disseminada entre professores, constando nos documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como um tipo de atividade que estimula o prazer da leitura e a reflexão sobre a obra lida (BRASIL, 2012). Assim como os profissionais da educação, ao realizarmos pesquisas em instituições públicas da cidade de São Paulo, a leitura deleite também nos inquietou, no sentido de querer saber mais sobre esta prática: pois percebíamos, quando da realização da pesquisa em nível de mestrado, que cada professor a realizava de uma forma diferente.

1.1 APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa tem origem em inquietações sobre o modo como se desenvolvem propostas de ensino de leitura e a formação do leitor em contextos escolares. Tais inquietações decorrem da investigação em nível de mestrado, desenvolvida entre os anos de 2013 e 2015 (MARCUCCI, 2015), integrada à Pesquisa “Interdependência Competitiva entre Escolas e Qualidade das Oportunidades Educacionais”, desenvolvida pela Universidade Federal de São Paulo, sob a coordenação da Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio, em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Naquela ocasião, a entrada em campo em escolas de territórios vulneráveis propiciou observar com grande proximidade a rotina de atividades de professoras do terceiro ano, etapa de consolidação da alfabetização. A principal problemática dizia respeito à qualidade das

¹ Nesta tese a leitura deleite também será chamada de leitura inicial, pois é o termo utilizado na escola-campo para esta atividade permanente.

² Ver Capítulo 02.

oportunidades educacionais ofertadas por escolas públicas de uma subprefeitura de São Paulo, inseridas em uma localidade com alto índice de vulnerabilidade social. Sabia-se de antemão que, nessa localidade, os desempenhos obtidos em avaliações estandardizadas mostravam-se inferiores àqueles observados em outras localidades, na mesma subprefeitura e em escolas pertencentes ao mesmo sistema de ensino (ÉRNICA; BATISTA, 2012). Tal constatação, do efeito do território sobre a educação (ÉRNICA, BATISTA, 2012; KAZTMAN, 2001; SANT'ANNA, 2009), levou-nos a identificar fatores, para além das características dessas localidades, capazes de explicar esses resultados escolares e também de elucidar porque algumas escolas, inseridas em contextos semelhantes, conseguiam obter resultados diferentes das outras, o que se designa como efeito-escola³ (BRESSOUX, 2003; BROOKE; SOARES, 2008; SAMMONS, 2008; RUTTER et al. 2008; TEDDLIE; REYNOLDS, 2008).

Naquele estudo observamos, particularmente, a gestão do tempo das aulas, os objetos de ensino visados e a estrutura organizacional das aulas de Língua Portuguesa em sete turmas de terceiro ano, em duas escolas próximas, durante o ano letivo de 2014. Um dos achados deste período diz respeito à ênfase em propostas de leitura na alfabetização, em detrimento de outros eixos de conteúdo previstos em documentos oficiais para estas escolas. Após 75 horas de observação participante, averiguamos que mais de 50% das tarefas em todas as turmas de terceiros anos de ambas as escolas, entre os anos de 2013 e 2014, destinavam-se à leitura oralizada pela professora, prática pedagógica recorrente. Mas, quais seriam os efeitos destas práticas de letramento escolar no aprendizado dos alunos? Como explicar o baixo rendimento dos alunos destas escolas em avaliações como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) em 2013 e 2014⁴, tendo em vista o investimento na leitura oralizada pelas professoras?

A pesquisa GERES⁵ e, em especial, os estudos de Oliveira (2007, 2012 e 2015), com base no banco de dados dessa pesquisa, demonstram que há um incremento no desempenho de alunos de escolas públicas quando expostos à prática de leitura oral diária pela professora. Essa pesquisa abrangeu 17 mil alunos e 660 professores de escolas públicas em metrópoles

³ O efeito-escola se traduz pela possibilidade da escola de fazer frente às desigualdades sociais e minimizar seus efeitos (BROOKE; SOARES, 2008).

⁴ As escolas pesquisadas evidenciaram os maus resultados em leitura na ANA para o ano de 2014. Numa das escolas, 86,11% dos alunos participaram da avaliação e, destes, 22,58% estavam no nível 2 e 46,24% no nível 3. Na outra, 41,89% dos alunos estavam no nível 2 e 31,08% no nível 3. Ou seja, em ambas escolas os resultados da ANA evidenciam que os alunos em sua maioria estavam nos dois níveis intermediários, e no caso da escola A, no nível 2, enquanto o esperado para o final do ciclo de alfabetização era o nível 4.

⁵ GERES é um grupo de pesquisa que realizou um estudo longitudinal sobre a qualidade e equidade no Ensino Fundamental no Brasil, iniciado em 2005, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem em Leitura e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

brasileiras, e aplicou provas em diversas ondas, durante os anos de 2005 e 2006. Com base na análise, constatou-se que

a leitura realizada pelo professor para seus alunos, leitura de histórias ou outros textos, apresentou correlação positiva com o aprendizado e foi a modalidade de prática de leitura que se manteve significativa e com potencial para agregar conhecimento aos alunos em um número mais variado de habilidades. [...] Ler para os alunos contribuiu com um efeito semelhante para que eles aprendessem a localizar informações, a integrar informações e a identificar aspectos discursivos dos textos. Esse resultado é coerente com o fato de que, quando o professor lê, a ênfase pedagógica recai sobre a compreensão ampla do texto (OLIVEIRA; BONAMINO, 2015, p. 432).

Tendo por base esta constatação e o fato de que as práticas de leitura no âmbito escolar têm sido largamente recomendadas em documentos curriculares e programas de formação docente, particularmente no Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a fim de promover aprendizagens fundamentais no ciclo de alfabetização (LOVATO, 2015), pergunta-se: por que ainda se obtêm resultados tão insatisfatórios evidenciados nas provas standardizadas como a ANA, Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (Prova ABC) e Provinha Brasil em escolas onde essas práticas estão presentes nos planos e registros de aulas? Os resultados nessas avaliações têm sido apontados como insuficientes para a maior parte dos estudantes, de acordo com o que é esperado para o ciclo de alfabetização, e quando se focalizam estudantes moradores de territórios vulneráveis, esses resultados tendem a piorar. A educação escolar tem o papel fundamental de introduzir, ampliar e democratizar as práticas sociais de uso da escrita, para além daquelas conhecidas e dominadas pelos alunos e daquelas previstas tradicionalmente na escolarização, especialmente, no contexto nacional, onde se observa que a distribuição de oportunidades educacionais e de usufruto da linguagem escrita segue desigual, imbricada nos mesmos padrões das desigualdades socioespaciais⁶ e social mais ampla (RIBEIRO, BATISTA, 2004; BATISTA, VÓVIO; KASMIRSKI, 2015).

Os antecedentes mencionados deram origem, então, à pesquisa que ora apresentamos, cujo objeto é a prática de leitura oral na alfabetização. De um lado, espera-se identificar seus elementos constitutivos, já que se trata de um evento de letramento escolar, analisando suas possíveis configurações e os significados que professores e alunos atribuem a essa prática, e,

⁶ Compreendemos por desigualdades socioespaciais aquelas que se configuram em meio ao local em que os sujeitos vivem, dado que não possuem as mesmas condições de moradia dos centros das cidades, pois muitas vezes o local em que moram só possui a escola como equipamento social.

de outro, compreender o modo como se instancia didaticamente em sala de aula, para fins de aprendizagem e letramento.

1.2 JUSTIFICATIVA

A conjuntura educacional brasileira apresenta um cenário crítico de desigualdade no acesso à cultura escrita, caracterizado pela defasagem idade-série, pelas baixas taxas de escolarização e pelo fracasso escolar. Este quadro se correlaciona à exclusão social de grande parte da população brasileira do compartilhamento de práticas e conhecimentos fundamentais para atuar de modo reflexivo na sociedade atual (ROJO, 2009; BATISTA; RIBEIRO, 2004; BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002). Os resultados analisados por Batista e Ribeiro (2004) no Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) comprovam que essa desigualdade no acesso à cultura escrita tem a ver com a distribuição desigual de recursos sociais, culturais e econômico que caracterizam a sociedade brasileira. Em 2011, foi realizada a sétima edição do Inaf e seus resultados demonstraram que 44% dos brasileiros entre 15 e 64 anos que estudaram até a 4ª série do Ensino Fundamental atingem, no máximo, um nível rudimentar de alfabetismo⁷, apesar de terem cursado de um a quatro anos desta etapa da Educação Básica. E 21% podem ser considerados analfabetos absolutos.

A partir dos dados do INAF 2011 podemos concluir que a maioria dos estudantes brasileiros chega ao Ensino Médio funcionalmente alfabetizados, mas apenas 35% deles chegam ao nível pleno de alfabetismo (CAFIERO; RIBAS, 2015). “[...] O incômodo proporcionado pelos números se intensifica porque eles estão sugerindo que a escola está contribuindo fortemente para a manutenção de um número importante de analfabetos funcionais no país” (CAFIERO; RIBAS, 2015, p. 423). Nesse sentido, a educação brasileira tem como meta não apenas tornar o processo de escolarização menos excludente, mas também tornar-se, como Rojo (2009) afirma, um caminho mais expressivo em situações de aprendizagem, isto é, no que tange ao conhecimento e aprendizagem dos alunos.

Os maus resultados também podem ser atestados por avaliações externas à escola, como o PISA e o SAEB⁸, ambos analisados por Bonamino, Coscarelli e Franco (2002). Esses autores indicaram que, entre os alunos matriculados na escola, mesmo os que tiveram trajetórias mais longas, isto é, chegaram ao terceiro ano do Ensino Médio, a maioria apresenta

⁷ Cf. Rojo (2009).

⁸ Cf. Rojo (2009); Bonamino, Coscarelli e Franco (2002).

um domínio insuficiente de capacidades e competências que dão a oportunidade de agir autonomamente em diversas situações perpassadas pela escrita, especialmente em uma sociedade grafocêntrica como a nossa.

Apesar da escolha de um contexto de vulnerabilidade social e de considerarmos, como Érnica e Batista (2012) e Kaztman (2001), que a segregação territorial nas grandes metrópoles do país impacta diretamente a qualidade educacional, além de afetar o campo profissional, bem como a vida em sociedade destes indivíduos (KAZTMAN, 2001), temos como suposto que a escola pode fazer a diferença na vida dos alunos, “dada a sua organização institucional, de reduzir, pelo menos em parte, os efeitos das diferenças de posição social dos alunos sobre o seu desempenho escolar” (SANT’ANNA, 2009, p. 172), o que é chamado de “efeito-escola” (BARBOSA, 2005; BROOKE, SOARES, 2008; BRESSOUX, 2003). É essa instituição que, devido a inúmeros fatores internos (SAMMONS, 2008; REYNOLDS; TEDDLIE, 2008), pode colaborar para prover processos educativos que sejam capazes de oferecer melhores oportunidades educacionais e, desta forma, aumentar as possibilidades de sucesso escolar (LAHIRE, 2004) e modificar a trajetória de alunos em situação de vulnerabilidade social. Para isto, o nosso olhar recai sobre a escola e suas práticas, acreditando que ela possa fazer a diferença na vida de seus alunos.

Dentro do ensino de Língua Portuguesa, esse projeto recai sobre a leitura e, quando se trata desse eixo, os resultados apresentados pelas provas externas à escola também são insatisfatórios em relação ao que é esperado e delineado para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a leitura é um dos pontos avaliados (assim como na Prova ABC, na Provinha Brasil e no SAEB para os anos posteriores do Ensino Fundamental). A ANA foi realizada somente nos anos de 2013, 2014 e 2016 e os conhecimentos avaliados eram os de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Como o foco desse projeto é a leitura, cabe destacar os resultados do município de São Paulo. Os resultados dessa prova mostram que os níveis de proficiência em leitura são bastante baixos em relação ao que é esperado, uma vez que 15,62% dos alunos matriculados no terceiro ano estavam no nível 1 em 2016, o que se refere à leitura apenas de palavras, sem compreensão de frases ou textos. Já no nível 2, tínhamos 30,29% de estudantes. O terceiro nível, em que o aluno já deveria ser capaz de fazer inferências mais complexas, só foi atingido por 37,33%. Por fim, no quarto nível, “em que o aluno já domina relações de tempo em texto verbal e identifica os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional, por exemplo” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015), estavam 16,76% das crianças.

Assim, a leitura é uma prática frequente entre os professores do Ensino Fundamental

e, segundo Lahire (2004, p. 20), esta experiência “pode conduzir práticas voltadas para a criança, de grande importância para o “sucesso” escolar”, corroborando as orientações estabelecidas pelos documentos curriculares vigentes à época da coleta de dados. Surgem então as questões de pesquisa. Se há uma ênfase nas atividades de leitura nas escolas públicas municipais de São Paulo, se ela é vista como ponto fundamental para a melhora no desempenho dos alunos, como pudemos verificar em pesquisas anteriores a esta, por que as crianças continuam tendo resultados tão insatisfatórios?. Por que elas não se tornam leitoras? O que acontece nessas situações?; O que tem chegado aos professores no tocante às orientações didáticas e teorias que subsidiem sua ação?

1.3 OBJETIVOS

Esta pesquisa propõe-se a configurar a atividade de leitura a partir de sua concretização em salas de aula de alfabetização. Nosso objetivo é identificar os elementos constitutivos da aula de leitura, já que se trata de uma prática de letramento escolar, analisando suas possíveis configurações e os significados que professores e alunos atribuem a esta prática, e, de outro lado, analisar o sistema didático implementado pelo docente, o modo como se instancia didaticamente em sala de aula, para fins de aprendizagem e letramento.

Do objetivo geral enunciado derivam os seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever os modos de configuração do evento de letramento escolar designado leitura deleite ou leitura inicial, apreendendo seus elementos constitutivos (BARTON, 2000; HAMILTON; 2000), e os significados atribuídos pelos alunos a esta prática de leitura no domínio escolar;
- b) Compreender o sistema didático instanciado nestas situações, de modo a verificar quais objetos de ensino são focalizados, quais dispositivos didáticos e gestos do professor são mobilizados (SCHNEUWLY, 2009; AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008);

1.4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Conforme nossa perspectiva teórica, assumimos neste estudo uma abordagem de inspiração etnográfica, que objetiva conhecer de perto determinadas realidades sociais (GEERTZ, 1998; ROCKWELL, 1984; EZPELETA, 1984). Este tipo de investigação permite desvendar as profundidades (GEERTZ, 1998) da dinâmica escolar e, no caso específico, da leitura oralizada pelo professor realizada no ciclo de alfabetização. Porém, é importante

deixar claro que não buscamos fazer julgamentos ou juízos de valor sobre as condutas dos docentes, mas sim interpretá-las (ERICKSON, 1989), de modo a compreender as questões ali postas. Nesse sentido, temos como foco as aulas de leitura oral com o intuito de investigar como se configuram essas aulas com fins de fruição estética, considerando o ensino de leitura e formação do leitor, previstos para este ciclo.

Para tanto, os participantes diretos da pesquisa são professores do ciclo de alfabetização de uma escola pública da rede municipal de São Paulo, localizada em um território socialmente vulnerável, e os alunos das turmas observadas. Para a geração e análise dos dados recolhemos uma diversidade de instrumentos metodológicos: a observação participante e a gravação das aulas, por meio de áudio e vídeo, segundo os parâmetros das pesquisas de interação em sala de aula (BIGOT, 2001; CICUREL; BIGOT, 2005; KERBRAT-ORECCHIONI, 1990); questionários com os professores responsáveis pelas turmas do ciclo de alfabetização e a coleta de cadernos escolares, provas e planos de aula. Com a observação participante e a gravação das aulas pretendemos analisar somente as aulas de Língua Portuguesa do ciclo de alfabetização e o cerne dessas observações e gravações serão as aulas de leitura oral dos professores alfabetizadores, a fim de registrar a interação dos atores com o propósito da aprendizagem, como se configura a interação entre os mesmos, suas funções e papéis naqueles episódios, bem como compreender os sentidos atribuídos à leitura por professores e alunos.

1.5 MODO DE ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese está organizada em capítulos. No segundo capítulo (O que se ensinava e o que se ensina quando se ensina leitura no ciclo de alfabetização?) empregamos o recurso à história do ensino de leitura na alfabetização, para a compreensão deste campo no Brasil. Os autores que embasaram nosso estudo são da História da Educação, como Faria Filho e Vidal (2000), Ferraro (2004; 2013), Freitas (2005), Haddad e Di Pierro (2000), entre outros. Este capítulo discute ainda a História da Alfabetização, da Leitura e do Livro, com contribuições de Braslavsky (1992), Cook-Gumperz (1991), Coelho (1991), Chartier e Hebrard (1995), Dietzsch (1990), Frade (2005), Lajolo (1997), Mortatti (2000) e Zilberman e Lajolo (1993). O terceiro capítulo, por sua vez (Os Estudos do Letramento e a Educação: uma aproximação teórica), foi estruturado com base nos Novos Estudos do Letramento, já que tal quadro teórico e metodológico possibilitou compreender a leitura deleite dentro do conjunto de práticas de letramento escolar e suas implicações para a leitura no ciclo de alfabetização. Apoiamo-nos

nas proposições de Street (2004; 2014), Barton e Hamilton (2004), Barton (2000), Hamilton (2000), Street e Street (2004); Kleiman (1995; 2002; 2007), Rojo (2008; 2009), Heath (2004) e Bunzen (2009; 2010). Como a leitura deleite é um evento com finalidade didática e que tem lugar na escola, pressupõe a implementação de um sistema didático para alcançar sua finalidade. Nesse sentido, mobilizamos autores que contribuem para a conformação do campo da didática no ensino da Língua Materna e a compreensão das bases sobre as quais se estruturam o trabalho docente (SCHNEUWLY, 2009; AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; CHEVALLARD, 1997).

No capítulo quatro, apresentamos o contexto da pesquisa, com uma breve caracterização sócio-demográfica e econômica do local em que a escola-campo está localizada. O quinto capítulo trata da metodologia de pesquisa, relatando o modo como foram gerados os dados, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados (observação participante, gravação em áudio e vídeo, grupo focal, questionários e coleta documental), assim como as categorias analíticas e os participantes.

Por fim, no capítulo seis trazemos a operacionalização das categorias de análise que nos propomos no início da pesquisa e no capítulo metodológico, e verificamos o potencial destas para responder às perguntas enunciadas no presente trabalho. E o capítulo final conduz o leitor para os apontamentos detectados nas análises realizadas no capítulo anterior.

2 O QUE SE ENSINAVA E O QUE SE ENSINA QUANDO SE ENSINA LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO?

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de pensar a história, interrogando os problemas do presente através das ferramentas próprias do seu ofício. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia (Antônio Nóvoa, 2011, p. 09).

Neste capítulo, para a compreensão de nosso objeto de estudo — as práticas de leitura oral realizadas pelas professoras alfabetizadoras designadas como leitura inicial na escola-campo e como leitura deleite em documentos curriculares — empregaremos o recurso à história do ensino da leitura na alfabetização, de modo a compreender como este campo constituiu-se no Brasil. Tal reconstrução é necessária porque os conceitos de alfabetização e leitura são construções históricas e sociais, dependentes do contexto político, social, econômico e cultural de uma dada sociedade (COOK-GUMPERZ, 1991). Em nosso meio, esses conceitos sofreram modificações desde o final do século XIX até nossos dias. Em seu texto sobre as relações entre alfabetização e escolarização, Cook-Gumperz (1991) enfatiza as mudanças na concepção da alfabetização e, como decorrência, na caracterização dos que eram considerados alfabetizados, em contraste com os que não sabiam ler e escrever. Em certos momentos, a alfabetização vinha associada a indesejáveis mudanças sociais, sendo vista como risco, que precisaria ser controlado. Em outros, a alfabetização esteve associada ao desenvolvimento, no nível individual e social, no plano econômico e tecnológico.

De acordo com Cook-Gumperz (1991) e com os adeptos dos Estudos do Letramento (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000; KLEIMAN, 1995; 2005; 2007; KALMAN, 2000; STREET, 2004), concebemos a alfabetização como um processo de ensino-aprendizagem da língua escrita produzido socialmente e altamente influenciado pelas mudanças da sociedade. A premissa é que as práticas escolares são práticas sociais e, desta forma, variam no tempo e no espaço, e tal caráter mutável corresponde, em grande medida, às circunstâncias em que estão inseridas e às demandas sociais postas a cada momento para a escola.

Tal qual a alfabetização, a leitura, como prática social de linguagem, relacionada à vida em sociedade, também deve ser compreendida no plural, como ação humana que se modifica no tempo e no espaço social, assumindo diversas configurações (VÓVIO, 2007). Durante muito tempo, a leitura foi recriminada na Europa cristã, com a desculpa de não promover a salvação divina. Mas, com a progressiva laicização do Estado, e a instituição da escola primária pública, a leitura passa ser vista como necessária para a vida em sociedade, e

consequentemente, responsabilidade da escolarização. O breve recurso à história ajuda a compreender como se constituíram as práticas de leitura de que a escola se ocupa na atualidade e dos resultados da escolarização na formação de leitores, pois “não há como entender o presente sem olhar o passado” (SOARES, 2000, p. 04).

Nessa perspectiva, ocupamo-nos, a seguir, de um panorama do ensino de leitura, na tentativa de, ao acessar o passado, encontrar traços e aproximações com o presente. Mas não pretendemos fazer um estudo histórico ou historiográfico: ao recapitular o passado, queremos apenas compreender uma prática da leitura oral, que aparenta ser recém incorporada aos documentos curriculares e realizada pelos professores no ciclo de alfabetização, na escola onde se deu a pesquisa.

Este capítulo traça um panorama histórico do ensino da leitura na alfabetização e das abordagens teóricas que subsidiaram essas práticas, pois tais teorias subjazem ao trabalho do professor alfabetizador e dão vida àquilo que se ensinava e se ensina em leitura. O quadro teórico mobilizado fundamenta-se nas contribuições da História da Educação (FERRARO, 2004; 2013; HADDAD; DI PIERRO, 2000, RIBEIRO, 1993; SCHUELER; MAGALDI, 2008; FREITAS, 2005; FARIA FILHO; VIDAL, 2000; FREITAS; BICCAS, 2009) e da História do livro e da leitura e da alfabetização e seus métodos (CHARTIER; HEBRARD, 1995; BRASLAVSKY, 1992; COOK-GUMPERZ, 1991; MORTATTI, 2000; FRADE, 2005; ZILBERMAN; LAJOLO, 1993; COELHO, 2010). Também se apoia nas contribuições da Linguística e da Linguística Aplicada (DIETZSCH, 1990; ROJO, 2009; CAGLIARI, 2009, PESIRANI, 2014; KLEIMAN, 1995; GERALDI, 2011) e da Psicologia (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984), que atualizaram concepções de leitura e seu ensino e influenciaram a produção de documentos curriculares contemporâneos.

2.1 O QUE SIGNIFICAVA ENSINAR LEITURA NO ANTIGO PRIMÁRIO, ATÉ O FINAL DOS ANOS 1970?

[...] às vezes, é preciso voltar às origens, aos princípios básicos, às coisas mais simples e claras, rever a história, retomando uma visão correta do fenômeno. Para isso, é preciso rever alguns pontos gerais a respeito do ensino, aprendizagem e método (CAGLIARI, 2009, p. 36).

O final do século XIX e o início da Primeira República brasileira foram marcados pela existência de um enorme contingente de não-alfabetizados. No primeiro censo realizado no Brasil, em 1872, o percentual de pessoas com cinco anos ou mais e não-alfabetizadas ultrapassava 80% (FERRARO, 2004; HADDAD; DI PIERRO, 2000). Se olharmos para este

número com o pensamento de hoje, ele pode parecer absurdo; porém, o analfabetismo, até o final do Império, não era considerado um problema e não soava tão alarmante o fato de quase toda a população estar nesta condição. De acordo com Ferraro (2004, p. 113), “[...] não admira que em num país agrário-exportador, latifundiário e escravocrata, o problema do analfabetismo não se colocasse ainda”. O fim do Império e o início da Primeira República (1889 – 1930) foi um momento marcado por mudanças políticas e sociais de suma importância, algumas delas expressando-se na primeira Constituição da República (1891). As principais características desta Constituição relacionavam-se à separação dos poderes Judiciário, Executivo e Legislativo, além do voto, que passou ser considerado um direito para homens alfabetizados e maiores de 21 anos. Além dos analfabetos (que já eram excluídos do direito do voto desde a Lei Saraiva de 1881), eram também excluídos os soldados e os mendigos, além de membros de ordens monásticas da Igreja Católica. Com isso, o contingente dos aptos a votar estava reduzindo a 1,5% da população (FERRARO, 2004).

O analfabetismo converte-se em algo negativo, os analfabetos passam a ser vistos como incapazes; e não estavam aptos a votar (FERRARO, 2004). Nesse sentido, outorgava-se à educação escolar uma nova função, de caráter eminentemente político. Uma das decorrências dessa mudança é o acirramento da distinção entre analfabeto e alfabetizado.

O período da Primeira República ficou conhecido entre os historiadores como o “marco zero” da educação no país, pois neste momento tivemos a “origem da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil” (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p. 33). Para Haddad e Di Pierro (2000), este período é marcado por reformas educacionais. Mesmo com poucos recursos para a educação, observa-se uma preocupação com o “estado precário” da educação primária, e do ensino como um todo. A educação brasileira, antes do período republicano, caracterizava-se pelo uso de castigos, pela falta de profissionais formados ou especializados e era baseada na memorização dos saberes; em relação à infraestrutura, se dava em locais improvisados e inadequados para educar pessoas.

Como propôs Freitas (2005), para romper com este passado, a educação precisava de novos ares. Instaure-se a necessidade de atingir muitas pessoas ao mesmo tempo e de ensinar a todos o mesmo conteúdo, dando início ao que chamamos de ensino simultâneo⁹. Foi necessário, então, criar um sistema educacional capaz de responder a uma nação com número

⁹ Sobre tempo e espaço na escola ver Faria Filho e Vidal (2000); sobre a forma escolar, ver Vincent, Lahire e Thin (2001).

elevado de não-alfabetizados e elevar o nível de alfabetização da população. Nesse processo, a alfabetização torna-se escolarizada.

A escolarização tornou-se a via de acesso para as pessoas se alfabetizarem e, de acordo com Cook-Gumperz (1991, p. 40) a finalidade desse processo poderia ser resumida pelo controle “tanto das formas de expressão quanto do comportamento [...], uma nova forma de treinamento social, para transformar os trabalhadores domésticos ou rurais em força de trabalho operária”. Institui-se a forma escolar¹⁰, visto que é preciso instruir crianças advindas de diferentes classes sociais e econômicas. A leitura e a escrita converteram-se neste momento em meio para se obter melhorias, tanto políticas quanto econômicas, sociais e culturais na vida dos brasileiros.

Nesse contexto, instaura-se a necessidade dos métodos de alfabetização e, conseqüentemente, dá-se início à disputa entre aqueles que responderiam de modo mais eficaz à meta de ensinar a ler e a escrever. Os métodos relacionam-se, portanto, ao que Cook-Gumperz (1991) designa como alfabetização escolarizada. Antes, este ensino se dava em ambientes domésticos¹¹, depois, em instituições improvisadas, para chegar ao que chamamos de escolas (BRASLAVSKY, 1971; 1992; MORTATTI, 2000).

Ambas as autoras acima, apesar de em contextos distintos, estudaram os métodos de ensino entre o final do século XIX e o século XX. A primeira chamava-os de métodos de leitura, enquanto a segunda de métodos de alfabetização. Seja como for, ambos se voltavam ao ensino da leitura, sustentados pela ideia de que os sujeitos só poderiam aprender a escrever após serem ensinados a decodificar. Tais métodos podem ser classificados em dois grandes grupos: Métodos de Orientação Sintética e Métodos de Orientação Analítica. Para Braslavsky (1971, p. 43-44) “apesar das aparências, não existem verdadeiramente mais que dois métodos de leitura. Ambos tratam de fazer compreender à criança que existe certa correspondência entre os sinais da língua escrita e os sons da língua falada”. A distinção é que, nos métodos de orientação ou marcha sintética, parte-se de unidades de ensino menores que constituem a palavra - fonemas as letras ou sílabas -, tomando essas unidades como mais simples de serem ensinadas, aumentando-se pouco a pouco a gradação, passando das letras às sílabas, das

¹⁰ Concebemos forma escolar, a partir das considerações de Vincent, Lahire e Thin (2001), para estes autores a instituição escolar é um mundo destinado à infância, um local que nasceu com uma forma específica, assim, possui características próprias ao seu funcionamento e forma como: tempo, arquitetura, disposição dos móveis, funções dos saberes, regras etc., tudo organizado a fim de favorecer a aprendizagem, “cuja única função consiste as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 38).

¹¹ Para Braslavsky (1971) foi Comenius o responsável e o percursos do ensino público para a população menos abastada, além de ter buscado, desde o século XVI, um método capaz de fazer com que todos fossem capazes de ler em um curto espaço de tempo.

sílabas às palavras e das palavras às frases. Já nos métodos de orientação ou marcha analítica, parte-se do que se considera o todo ou uma unidade de sentido, a palavra, a sentença ou o texto, organizando o ensino a partir do reconhecimento dessas unidades, promovendo a análise de unidades menores: do texto às sentenças, das sentenças às palavras, da palavra às sílabas, até chegar às letras ou fonemas.

Quadro 01 – Métodos de Alfabetização

Métodos de Marcha Sintética	Métodos de Marcha Analítica
1. Método Alfabético	1. Método da Palavração
Unidade: Letra	Unidade: Palavra
Características: Da parte para o todo. As combinações entre as unidades menores vão sendo feitas paulatinamente, sempre após a aprendizagem das letras do alfabeto.	Características: Parte do todo para o significado. A ênfase, como o nome diz, está na palavra.
2. Método Silábico	2. Método da Sentenciação
Unidade: Sílabas	Unidade: Sentença/Frase
Características: O ensino parte das sílabas e uma consoante só pode ser combinada com uma vogal	Características: O ensino parte da frase ou da sentença para o seu significado global. Temos então, a ênfase na frase ou na sentença
3. Método Fônico	3. Método Global
Unidade: Fonema	Unidade: Textos
Características: Dá ênfase a relação letra e som, como os outros métodos de marcha sintética, e prioriza as relações diretas entre grafema e fonema.	Características: Do todo para as partes. Neste método a criança compreende primeiro o todo e seu sentido para estudar as partes posteriormente.

Fonte: Braslavsky (1971); Frade (2005); Mortatti (2000).

O mais antigo deles é o método alfabético, que concerne à memorização das letras do alfabeto a partir de seus nomes, para depois compor sílabas e, só então, chegar à leitura da palavra e da frase. Apesar de ser amplamente utilizado, o método alfabético fora fortemente criticado¹² por privilegiar a soletração, procedimento em que as crianças pronunciavam separada e sucessivamente as letras de uma palavra, juntando-as em sílabas, na tentativa de facilitar a leitura.

¹² Esta não foi a única crítica ao método alfabético. Braslavsky (1971) assevera que também criticavam esse método por sua mecanicidade na hora da leitura, pois tais repetições criavam dificuldades para os alunos entenderem o que estavam lendo, corroborando Frade (2005), quando esta afirma que o método alfabético necessitava de um grau de abstração muito grande na soletração das palavras, uma vez que, ao soletrar, o aluno precisava tirar o nome delas do som para poder entender qual a palavra escrita.

Também decorre da alfabetização escolarizada a produção de material didático¹³ para “padronizar os procedimentos”. Segundo Frade (2005), as Cartas de ABC (ANEXO A) e os silabários são exemplos de materiais correspondentes aos métodos de orientação sintética (FRADE, 2005, p. 23), amplamente utilizados no Brasil e editados até meados de 1950¹⁴ (VIEIRA, 2007). Graciliano Ramos, em *Infância*, livro de 1945 fortemente autobiográfico, narra como fora ensinado por meio a Carta do ABC, assim como Cora Coralina e outros célebres escritores brasileiros. Como esclarece Vieira (2007), a Carta do ABC, seguindo o método alfabético, iniciava o ensino da leitura apresentando as letras: primeiro as vogais e, posteriormente, as consoantes. Das letras partia para a junção das consoantes e as vogais para formar uma sílaba; somente após a formação das sílabas é que as palavras poderiam ser construídas. Ao final, ensinavam-se frases e textos de cunho moralizante.

A vantagem deste método, segundo Frade (2005) localiza-se na identificação da letra por seu nome, seu nome remete a pelo menos um valor sonoro representado, conhecido como princípio acrofônico. Em outras palavras, para cada uma das letras memorizada a criança poderia acessar pelo menos um dos fonemas representados. No entanto, as desvantagens eram de duas ordens: a) soletrar para ler as palavras consistia num caminho muito tortuoso para se chegar ao significado, além do que era necessário “para retirar o excesso de sons na palavra que se soletra assim: “bê-a-ba, ene-a-na, ene-a-na=banana” (FRADE, 2005, p. 24).

O método silábico, como o próprio nome diz, tem como unidade de ensino a sílaba, para, depois de memorizadas, partir para as palavras e frases. O método possui dois preceitos básicos para o ensino da leitura: o primeiro passo consistia em ensinar as vogais, depois, as famílias silábicas, das formadas por sílabas canônicas até as mais complexas; a apresentação da família silábica a ser ensinada era feita a partir de uma palavra-chave, da qual eram destacadas sílabas a serem memorizadas, acompanhadas por ilustrações. Os alunos só poderiam processar palavras com as sílabas já conhecidas para, posteriormente, ler e copiar pequenos textos e frases.

Frade (2005, p. 22) defende que a vantagem deste método é “que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável”: a sílaba. Todavia, aponta

¹³ A reflexão sobre o livro didático na alfabetização das crianças brasileiras, particularmente até os anos 1970, remete às cartilhas e aos métodos tradicionais de alfabetização, historicamente difundidos (FERREIRA et al, 2009). A cartilha foi por muito tempo o livro didático com ampla utilização na alfabetização (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996; VIEIRA, 2017; FERREIRA et al, 2009) e concretizava, por meio de suas propostas, os métodos para o ensino de leitura e escrita, como propõe Mortatti (2006).

¹⁴ Conforme Vieira (2017), a Carta do ABC continuou sendo bastante utilizada no Brasil mesmo após o aparecimento de outras cartilhas mais modernas.

desvantagens: não se sabe ao certo qual o parâmetro utilizado para o estabelecimento do que se entende por complexo. E empregam-se palavras, frases e textos fabricados, com o simples objetivo de enfatizar a sílaba estudada. Frade (2005) e Moraes (2013) concordam com a baixa qualidade destes textos, visto que não se prestavam a fins sociocomunicativos, com parágrafos desconexos e palavras justapostas.

O método silábico foi concretizado no Brasil sobretudo em duas cartilhas, com: Cartilha da Infância (ANEXO B), de Thomaz Galhardo e a Cartilha Sodré (ANEXO C), de Benedicta Stahl Sodré. A Cartilha da Infância, de acordo com Mortatti (2000), foi uma das primeiras concretizações do método silábico em nosso país, sendo utilizada após a Proclamação da República e no começo do século XX em muitas cidades brasileiras, como São Paulo. Ela foi uma das mais utilizadas dentre as concretizações deste método. O material criado por Thomaz Galhardo, professor da Escola Normal, justificava o método da silabação¹⁵, de marcha sintética. A primeira lição da Cartilha da Infância apresentava as vogais e encontros vocálicos. Na segunda, a família silábica do V era focalizada, contendo na mesma página palavras formadas pelas sílabas estudadas. Frade (2005) reitera que esta organização é bastante comum nas cartilhas que concretizam o método silábico.

A cartilha Sodré, por sua vez, possuía uma estrutura diferenciada, pois apresentava sílabas formadas por duas consoantes na mesma lição, sem se prender a uma ordem de sílabas, como outros materiais referidos ao método silábico (FRADE, 2005, p. 29).

A entrada do método fônico no Brasil é posterior à do silábico. Neste método, primeiro ensinam-se os sons vocálicos e seus correspondentes em letras, depois, as combinações entre sons vocálicos, para, posteriormente, ensinar sons consonantais e seus correspondentes em letras, e as sílabas canônicas, formadas por consoante e vogal:

cada letra é aprendida como um som que, junto a outro som, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma seqüência que deve ser respeitada, indo-se de relações diretas entre fonemas e grafemas para relações mais complexas (FRADE, 2005, p. 25).

Quando as relações são diretas, a decifração acontece de forma simples, porém, os problemas e desvantagens desse método começam a aparecer quando as relações entre fonema e grafema não são biunívocas.

¹⁵ Para Dietzsch (1990, p. 36) a escolha de Galhardo do método da silabação e sua constante exaltação justificavam-se, nas próprias palavras do autor, “pelas suas possibilidades de “... ensinar a lêr (sic) bem, no menor espaço de tempo”.

A Cartilha Nacional, de Hilário Ribeiro, importante representante do método fônico, foi produzida no Rio de Janeiro e utilizada nas principais províncias do país, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Opunha-se ao método alfabético e à soletração (VIEIRA, 2017; MORTATTI, 2000). Iniciava o ensino da leitura pelas vogais e , após o conhecimento fônico dessas unidades , passava aos valores das outras letras . O autor, conforme Vieira (2017, p. 107), defendia a leitura “como a análise da fala”, o que sustentava o método concretizado na cartilha.

Os métodos de orientação sintética, por caminharem de unidades menores para as maiores, não privilegiavam a compreensão. Dessa forma, a leitura restringia-se à decodificação, relegando o sentido a um segundo plano. Os alunos precisavam, antes de ler palavras, frases ou textos, decodificar letra por letra, sílaba por sílaba, concentrando seus esforços nesse processo de reconhecimento e pronúncia de uma unidade menor que a palavra, o que criava obstáculos à atribuição de sentido ao que se lia, seja a palavra, seja a frase. Tal processo é retratado em *Infância*, de Graciliano Ramos, em que o menino-narrador apresenta as agruras da alfabetização, realizada no âmbito doméstico. Seleccionamos um trecho ilustrativo:

Eu não lia direito, mas, arfando penosamente, conseguia mastigar os conceitos sisudos: "A preguiça é a chave da pobreza — Quem não ouve conselhos raras vezes acerta — Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém." Esse Terteão para mim era um homem, e não pude saber que fazia ele na página final da carta. As outras folhas se desprendiam, restavam-me as linhas em negrita, resumo da ciência anunciada por meu pai.

— Mocinha, quem é o Terteão?

Mocinha estranhou a pergunta. Não havia pensado que Terteão fosse homem. Talvez fosse. "Fala pouco e bem: ter-te-ão por alguém."

— Mocinha, que quer dizer isso?

Mocinha confessou honestamente que não conhecia Terteão. E eu fiquei triste, remoendo a promessa de meu pai, aguardando novas decepções (RAMOS. 1995, p. 100).

Em oposição aos métodos de orientação sintética, os de orientação analítica privilegiam o texto, a sentença ou a palavra como unidades de sentido. A criança passa a ser vista como o centro das intenções didáticas, a partir das teorias provenientes da Psicologia. A novidade consiste na leitura por outra via que não a da decodificação, mas a do reconhecimento ou memorização de textos, sentenças ou conjunto de palavras. A etapa de análise, posterior, fazia-se necessária a fim de que as crianças pudessem ler novas palavras, frases e textos, para além dos memorizados.

São três os métodos de orientação analítica. O método da palavrção tem como unidade de ensino a palavra, cabendo ao professor apresentá-la ao aluno, que deve identificá-la globalmente, de acordo com sua composição gráfica. Segundo Frade (2005, p. 33), empregavam-se cartões de fixação, “com palavras de um lado e gravuras de outro”, exercícios cinestésicos para o ensino do movimento de escrita de cada palavra, entre outros recursos e procedimentos”. A grande dificuldade da palavrção consistia em simplesmente dedicar-se ao reconhecimento global das palavras, sem se deter na análise. Sem análise de suas unidades menores, a criança dificilmente poderia ler outras palavras que não as já conhecidas.

Antes da proclamação da República, foi bastante utilizada no Brasil uma outra cartilha que propunha o método da palavrção, a Cartilha Maternal ou Arte de Leitura, escrita por João de Deus, e publicada no final do século XIX pelo professor paulista Silva Jardim (MORTATTI, 2000; VIEIRA, 2017). O manual didático propunha o ensino da leitura por meio da palavra, compreendendo que um estudante só atingiria o objetivo de aprender a ler se entendesse o sentido global da palavra ensinada. A estrutura didática da Cartilha de João de Deus compreendia 25 lições, iniciadas pelas vogais, uma vez que se acreditava que, sem conhecer as vogais, seria difícil aprender qualquer palavra. De acordo com Vieira (2017, p. 99), ensinavam-se também nas primeiras lições os encontros vocálicos e, posteriormente, as consoantes, iniciando pelas consideradas mais fáceis. As 25 lições seguiam a ordem de apresentação do que se designava como “invogais certas”¹⁶: v - f - p - b - d - t - p - l - k - q. Posteriormente, vinham as “invogais incertas”: c - g - r - z - s - x - m - n. Depois, as “invogais compostas”: th - rh - nh - lh - ph e por último ch. Ao final, apresentavam-se textos de conteúdo moralizante.

Ainda entre os métodos de orientação analítica, tem-se o da sentencição: como o nome indica, compreende a sentença como unidade de ensino, focalizando seu sentido global, para, posteriormente, ser analisada em palavras e essas em unidade menores, as sílabas e letras. Para Frade (2005) e Braslavsky (1971), a grande vantagem deste método é a comparação, pois através dela, os alunos criam novas palavras e combinações. Entretanto, no Brasil, segundo Frade (2005, p. 34), o método foi pouco utilizado e também insuficientemente estudado.

Finalmente, o método global de contos ou de historietas tem como unidade de ensino os textos. Foi o último método a surgir no Brasil e teve ampla adesão em estados como Rio

¹⁶ João de Deus chamava, em seu material as consoantes de invogais; as invogais certas são as consoantes com um único valor sonoro. Invogais incertas são consoantes que admitem mais de um valor sonoro. As invogais compostas são os dígrafos, como CH, LH, NH.

Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo (FRADE, 2005). Sua unidade, como o nome diz, era o texto. Em cada lição estudada, apresentava-se um texto (conto ou historieta) que deveria ser memorizado pelo aluno, para exploração do seu sentido global, e então ser fragmentado em frases, palavras etc. Conforme afirma Frade (2005), para esse método foram criados os chamados pré-livros, com pequenas histórias, sem que houvesse ligação entre os textos apresentados. A vantagem do método consistia na ênfase na atribuição de sentido aos textos, por meio da exposição e reconhecimento global, apesar do caráter didático e artificial destes (FRADE, 2005, p. 37). Uma das desvantagens do método referia-se ao longo tempo destinado à exposição e à memorização das unidades de estudo, já que aluno só seguia para novas lições se a anterior estivesse memorizada e “aprendida”. Outra desvantagem referia-se à não realização de procedimentos de análise: a decomposição em unidades menores somente aconteceria após o contato intenso com o texto; acreditava-se que, se o aluno conhecesse rapidamente as unidades menores, estas poderiam não ser compreendidas da maneira esperada.

Dois exemplos de concretização do método global são o “O livro de Lili” (ANEXO D), de Anita Fonseca, e “As mais belas histórias”, de Lúcia Casassanta. O pré-livro era dividido em duas partes. A primeira, para os aprendizes iniciantes que estavam sendo alfabetizados, isto é, estavam cursando a primeira série do primário, e a segunda, destinada àqueles com um domínio maior da leitura. Para Oliveira (2016), essa distinção entre leitura e leitura intermediária era comum à época: ao terminar a primeira série, entendia-se que o aluno já estava alfabetizado e, assim, iniciavam-se outras atividades ligadas à leitura dos textos de livros de leitura.

Os métodos de marcha analítica buscam, em geral, fazer com que as crianças compreendam o sentido global daquilo que foi lido, se assemelhando mais ao uso efetivo da língua do que os métodos de marcha sintética, pois focam mais no significado global e menos nas partes da palavra. Contudo, estes métodos padecem de problemas e desvantagens: os alunos apenas memorizam os textos, as frases ou as palavras; como não há a etapa analítica, não são capazes de ler ou de compreender novos textos e palavras.

Vale destacar que a transição entre métodos de marcha sintética ou analítica, ou a escolha de um ou outro nunca se deu em território neutro como demonstrado nos trabalhos de Mortatti (2000) sobre São Paulo, ou de Braslavsky (1971), sobre países da América Latina. As autoras demonstram as disputas entre métodos eram justificadas pela eficiência.

Na última década do século XIX, a Escola-Modelo anexa à Escola Normal de São Paulo¹⁷ caracteriza-se como uma referência para no estado. Ao longo dos anos, foram sendo criadas outras escolas na cidade e no interior do estado. Mortatti (2000) afirma que, além do modelo de ensino da escola, a formação dos professores também vai se difundindo para outras cidades e unidades da Federação. Como tudo que é passado de um contexto a outro, vão sendo criadas adaptações, produzidas pelos professores de outras escolas, “gerando-se disputas em torno do melhor modo de se processar o método analítico para o ensino da leitura” (MORTATTI, 2000, p. 82). A proximidade de determinados grupos de educadores defensores do método analítico com representantes do Governo responsáveis pelas normatizações educacionais faz com que esse método acabe se configurando como uma das prescrições oficiais para o ensino da leitura para todo o território brasileiro. As concretizações dessas normatizações e prescrições oficiais do método analítico podem ser acessadas por meio das cartilhas, além de artigos de divulgação científica e relatos de experiência comprovando a eficácia do método escolhido. Nas palavras da autora, no início do século XX, havia “uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação” (MORTATTI, 2006, p. 07).

Concomitantemente aos métodos analíticos, o ensino da leitura e da escrita passa a ser visto por um viés psicológico, retirando o foco do como e do quê ensinar, deslocando-o para a criança e a compreensão de como ela aprende, especialmente ao que está relacionado à maturação biológica. Segundo Mortatti (2000), a taxa de reprovação era muito alta na primeira série. Conforme os ideais da época, era necessária uma escola que alfabetizasse todos os alunos de modo rápido e eficaz. Lourenço Filho, baseado em constatações de pesquisas que indicavam pré-requisitos relacionados à maturidade para a aprendizagem de leitura e escrita (MORTATTI, 1996, p. 148), criou o Teste ABC, com o intuito de selecionar os alunos admitidos nas instituições escolares.

Ele acreditava, de acordo com Mortatti (2000), que a escola precisava considerar a criança de verdade, sujeitos heterogêneos, e não a criança exemplar em um protótipo definido pela escola. As classes de alfabetização seriam criadas a partir do Teste ABC, cujos resultados permitiriam a organização de turmas de acordo com o nível de maturidade das crianças, turmas homogêneas nas quais as crianças apresentassem requisitos comuns para o

¹⁷ A Escola Normal foi criada em 1835, no Rio de Janeiro, e expandida para outras cidades do país ao longo dos anos, com o objetivo de formar professores para as escolas primárias brasileiras.

aprendizado da leitura e da escrita. Tal qual afirma Lima (2007, p. 148), “mediante a seleção efetuada com base nos Testes ABC, era possível adequar o ensino às condições de aprendizagem de cada grupo — forte, médio e fraco —, tornando o trabalho mais eficiente, na medida em que todas as crianças caminhariam juntas”. Ensinar a leitura e escrita em turmas homogêneas facilitaria o trabalho do professor, e os alunos teriam maior sucesso, uma vez que não se sentiriam desestimulados e nem fracassados, auxiliando na redução da reprovação em massa. Além disso, o aprendizado deveria ser individualizado, com materiais adequados à idade da criança, de acordo com os resultados no Teste ABC. Segundo Vieira (2017, p. 133), “para este educador, os métodos e os materiais até então defendidos não cumpriam essa demanda social, daí o seu esforço em elaborar novos instrumentos didáticos para atender uma nova demanda”.

O autor foi o responsável por desenvolver dois materiais para o ensino da leitura e da escrita, inteiramente perpassados pelas teorias da Psicologia e assentados numa perspectiva associacionista e comportamentalista, tomando habilidades visuais, auditivas e motoras das crianças como pré-requisito para alfabetização. Publicada em 1928 pela primeira vez e utilizada em nossas escolas por mais de cinco décadas, a Cartilha do Povo compila todos os princípios e bases teóricas sustentados por Lourenço Filho. No entanto, Mortatti (2000) assegura que, mesmo tentando romper com os antigos materiais de cunho mais tradicional, ele não conseguia se distanciar das antigas tradições. A unidade de ensino organiza-se a partir de textos e historietas que deveriam conter palavras pertencentes ao contexto dos estudantes, isto é, palavras-chave de fácil conhecimento, como (Vieira (2017)) *bola, banana* etc., organizando as lições em que o aluno conheceria a ilustração destas, bem como quais as letras que as formavam, todas em maiúscula e minúscula. A primeira lição eram as vogais, carregando a herança de todas as cartilhas anteriores, que também iniciavam com elas, consideradas como a primeira etapa para a aprendizagem da leitura e da escrita. Após a apresentação das vogais, na segunda lição, eram mostradas as sílabas criadas a partir delas (ANEXO E).

Além das vogais e dos encontros vocálicos ou onomatopéias, o manual editado por Lourenço Filho também seguia o modelo de cartilhas mais antigas: apresentava as consoantes tidas como mais simples e que possuem correspondência direta¹⁸ com o fonema, isto é, letras que representam um som, para posteriormente apresentar aquelas que estabelecem relações mais complexas com os fonemas, segundo a escala de dificuldade das cartilhas. Para Vieira (2017, p. 138), a Cartilha do Povo em nada alterava a estrutura em relação às mais antigas:

¹⁸ Cf. Lemle, 2001.

O que verificamos nesta e em todas as lições da cartilha é que para cada família silábica segue -se a mesma estruturação canônica já descrita em cartilhas que circularam nas escolas brasileiras antes da publicação da Cartilha do Povo : palavras-chave; sílabas com duas e três letras ; novas palavras com as sílabas e sentenças com as respectivas palavras . E, note-se, até mesmo palavras registradas com o uso do hífen, recurso utilizado no século XVII , e que nos indica a marcação do som e a divisão silábica, tão presentes na produção didática utilizada para alfabetizar em boa parte do século XX.

A cartilha de Lourenço Filho agregava, ao final das lições, textos e historietas de fundo moralizante, lembrando mais uma vez os manuais do século anterior (ANEXO F), corroborando com Dietzsch (1990, p. 39) que já havia sinalizado que as cartilhas, até os anos 1930, seguiam a mesma estrutura: “todas mantêm o mesmo conteúdo ao longo dos anos, apresentando quase que somente as mudanças exigidas pela adaptação ortográfica”.

Em meio à ampla aceitação das obras de Lourenço Filho em todo o território nacional, a disputa travada entre os métodos era de certa forma menos enfática que em períodos anteriores. Mas ainda assim, havia professores que estavam descontentes com os métodos analíticos, pela persistência dos problemas no ensino de leitura e escrita. Por outro lado, um conjunto de professores ainda defendia estes métodos, difundindo sua eficiência e eficácia para alfabetizar. De acordo com Mortatti (2006, p. 9), a relevância dos métodos no processo de alfabetização “passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional. Observa-se, no entanto, embora com outras bases teóricas, a permanência instrumental do ensino e aprendizagem da leitura, enfatizando-se a simultaneidade do ensino de ambas”. Graças aos testes de maturidade e das bases advindas da Psicologia, a leitura e a escrita passaram a ser compreendidas como habilidades (MORTATTI, 2006). O ensino de leitura e escrita, constitui-se a partir deste momento como uma associação entre o método e o nível de maturidade das crianças. Por isso, intitulam este período de alfabetização “sob medida”, posto que a escolha do como ensinar estava diretamente relacionada à maturidade do aluno, fortalecendo a hipótese de que “as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica” (MORTATTI, 2006, p. 10).

A partir deste momento, com a ideia da alfabetização sob medida, os materiais didáticos começaram a mesclar os métodos de marcha sintética e analítica, propondo métodos mistos ou ecléticos. A maior representante dos métodos mistos em São Paulo foi a cartilha Caminho Suave, lançada em 1948 por Branca Alves Lima, professora de escola pública na cidade de São Paulo . A autora criou a cartilha baseada em sua própria prática docente e alcançou uma tiragem bastante representativa : dois milhões de exemplares (PERES et al ,

2016). Em sua cartilha , havia “uma associação entre imagem e letra do alfabeto , era um método associativo de leitura imagética , onde a primeira letra de uma palavra se associa a uma imagem representativa dela, com o intuito de alfabetizar o aluno” (VIEIRA, 2017, p. 147). Por exemplo, quando apresentava a letra F, mostrava o desenho de uma faca, associando a letra ao desenho (ANEXO G).

Tal qual outras cartilhas, Caminho Suave também iniciava o ensino da leitura e da escrita com as vogais e com exercícios preparatórios para que o aluno adquirisse a coordenação motora para desenhar as letras. Em seguida, apresentavam-se os encontros vocálicos e onomatopéias. Nas páginas subsequentes, o aluno era convidado a aprender cada uma das consoantes e suas famílias silábicas. Mesmo que muito semelhantes às cartilhas de outras épocas, a Caminho Suave apresentava as consoantes de acordo com sua ordem alfabética.

Neste tópico nos propomos a compreender o ensino de leitura no ensino primário até os anos 1970 e responder à pergunta: o que se ensinava quando se ensinava leitura no antigo primário? Antes de responder a esta questão, precisamos deixar claro que alfabetização até meados dos anos 1970 consistia em ensinar a ler, a escrita era deixada em segundo plano, pois se acreditava que só se aprendia a escrever depois de aprender a ler. Em todos os métodos, de orientação sintética ou analítica, o objetivo era o ensino da leitura. Obviamente, o significado de ser alfabetizado naquele tempo não é o mesmo de ser alfabetizado e do que é alfabetização nos dias de hoje (COOK-GUMPERZ, 1991). A alfabetização é entendida atualmente de outra forma, e o ensino de leitura na alfabetização também.

Os primeiros métodos de alfabetização que surgiram no Brasil foram os de marcha sintética, dando ênfase à leitura para decodificação. Já os métodos de marcha analítica começaram a ganhar força após a proclamação da República, com ênfase ao reconhecimento global de palavras, frases e textos. Mas todos tinham como foco a leitura para oralização. Este tópico também apresentou algumas cartilhas utilizadas pelos professores ao longo a da história da alfabetização em nosso país, isto é, as concretizações dos métodos de alfabetização. A dinâmica que se instala a cada novo método que entra em voga é de substituição e apagamento daquele que antecede o novo. Mesmo com tais disputas, entre métodos, modos de ensinar a leitura e a escrita e materiais, observamos padrões comuns na metodologia de ensino, dado que seguiam a mesma ordem, ou seja, inicialmente apresentava-

se as vogais, posteriormente outras unidades, que poderiam ser letras ou sílabas, frases e textos cartilhescos, de fundo moralizante, também eram comuns a métodos de marcha sintética e analítica. O foco do ensino da escrita concentrava-se na composição e decomposição de palavras, por meio das sílabas e na decodificação para a leitura. Cagliari (2009) reitera que antes de ler palavras, frases ou textos, as crianças precisavam decodificar letra por letra, sílaba por sílaba, dificultando a leitura como um todo, uma vez que quando chegavam ao final, já não conseguiam recordar o que haviam “lido” anteriormente ou não compreendiam o sentido do que estava posto.

2.2 A ALFABETIZAÇÃO E A LITERATURA INFANTIL

Como vimos acima, o acesso à literatura infantil só era proporcionado à criança após ela saber decodificar o sistema de escrita ou, de acordo com a concepção de alfabetização da época, estar alfabetizada.

Com a proclamação da República em 1889, a literatura infantil brasileira também começou a manifestar-se; antes, os livros para as crianças que circulavam eram de autores portugueses, não havendo aqui uma produção constante e própria para este público, como acontecia na antiga metrópole. Começam a aparecer já no final daquele século traduções de obras aclamadas. Autores brasileiros traduziam, e às vezes adaptavam, obras infantis europeias; entretanto, essa circulação ficou restrita às casas, ainda não estavam disponíveis nas escolas primárias. Essa literatura infantil, explicam Zilberman e Lajolo (1993), pode ser considerada como “um espelho” da europeia¹⁹. Eram de cunho moralizante, mostravam a importância da obediência, de bons resultados nos estudos, da dedicação à família, e de modo que, através da leitura, a criança pudesse adquirir “bons hábitos”, assim como eram as historietas das cartilhas infantis destinadas à alfabetização.

De um lado, a literatura infantil se converte facilmente em instrumento de difusão das imagens de grandeza e modernidade que o País, através das formulações de suas classes dominantes, precisa difundir entre as classes médias ou aspirantes a elas no conjunto das camadas urbanas de sua população. De outro, inserida no bojo de uma corrente mais complexa de nacionalismo, a literatura infantil lança mão, para a arregimentação de seu público, do culto cívico e do patriotismo como pretexto legitimador (Idem).

¹⁹ As traduções de destaque desta época eram as de Carlos Pimentel, “Contos da Carochinha”, histórias de Charles Perrault, de Hans Christian Andersen e dos Irmãos Grimm traduzidas para o português do Brasil e adaptadas à nossa realidade. Outro autor de destaque nessa época era Carlos Jansen, que havia traduzido os Contos das mil e uma noites.

Mesmo com esse perfil cívico e moralizante na escola primária, os livros serviam mais como recompensa para premiar os melhores alunos, aqueles com melhor desempenho acadêmico. Tinham um papel secundário, muito diferente do uso do livro e da literatura que observamos atualmente nas escolas brasileiras. Os métodos de alfabetização sequer faziam menção ao uso de obras de literatura nas salas de aula. As histórias infantis compareciam às vezes adaptadas em cartilhas, sempre com propósito moralizante. De acordo com Vidal (2005), chegava às escolas primárias o livro *Contos Infantis*, destinado aos alunos já considerados alfabetizados, que já tinham passado da primeira série do antigo primário. Estes livros eram compostos por poesias e histórias curtas, com “número reduzido de versos, apenas poucos poemas ultrapassavam duas páginas, prestavam-se à memorização e à declamação” (VIDAL, 2005, p. 111). Assim como os textos cartilhescos, a função da leitura era a oralidade, desprezando-se o sentido da história ou da poesia, tal como afirma Vidal (2005, p. 120-121):

Diversamente, *Contos Infantis* saía a lume, em 1886, numa sociedade majoritariamente analfabeta, em que a distribuição da escola era parca, a circulação de livros fora da zona urbana, rara e as bibliotecas escolares, praticamente inexistentes. A oralidade era a principal forma de comunicação, detratada pela escrita, que assumia signo de distinção social e política.

Conforme Lajolo e Zilberman (1993), o volume de literatura infantil brasileira aumentou de forma expressiva a partir dos primeiros anos do século XX, graças ao momento político, econômico, social que o país estava vivendo, e também “decorrente da ampliação da escolarização primária, da especialização de algumas editoras e da profissionalização de alguns escritores nesse ramo” (OLIVEIRA, 2015, p. 54).

Nos anos 1920 surge um novo protagonista na história da literatura infantil no Brasil: Monteiro Lobato (ZILBERMAN; LAJOLO, 1993). Em 1921 (SANDRONI, 1998, p. 13), com a publicação de “A menina do narizinho arrebitado”, “[...] Lobato inaugura o que se convencionou chamar de fase literária da produção brasileira destinada especialmente às crianças e jovens”, sendo considerado um divisor de águas na literatura infantil brasileira (COELHO, 2010). O autor já havia publicado obras de literatura adulta, mas em 1921, devido à sua amizade com Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, passou a interessar-se pelo universo infantil e escolar, tanto que algumas de suas obras posteriores fazia referência direta às disciplinas ensinadas nas escolas, como Matemática, Geografia e Gramática (LAJOLO, 1997). As obras de Lobato voltadas para o público infantil rompiam com as características anteriores da literatura, devido ao seu estilo de escrita simples, e

enfaticavam a cultura nacional, mesmo que se inspirassem em obras estrangeiras. Segundo Lajolo (1997), Monteiro Lobato foi, no Brasil, o primeiro autor que viu na literatura infantil potencial econômico, especialmente como um gênero paradidático.

O processo de modernização da mídia e da indústria do impresso, até os anos 1950, ocorreu de modo similar na literatura infantil. Ao mesmo tempo que mantinham sua vinculação ao nacionalismo posto em circulação nos governos de Getúlio Vargas, as obras produzidas por essa indústria eram cuidadosas no modo de relacionar-se com o popular. Elas não podiam espelhar-se em um público menos abastado e “rebaixar-se” a uma categoria de literatura popular e desprezada. A zona rural, agora, era vista como inferior pelos autores, que ainda assim a utilizavam como pano de fundo para suas obras de literatura infantil, inspirados por Monteiro Lobato (ZILBERMAN; LAJOLO, 1993). O rural tem agora o papel de cenário onde a história se passa, e essa mudança acompanha as transformações socioeconômicas do país, que deixara de ser estritamente rural para tornar-se progressivamente urbano (LAJOLO, 1997; ZILBERMAN; LAJOLO, 1993). A imagem que se queria passar do país era a de uma nação moderna e desenvolvida, em processo de urbanização.

Com a Segunda Guerra Mundial, o Brasil precisou tomar partido entre as potências em conflito, e estreitou a aliança com os Estados Unidos. Isso repercutiu não somente no plano político e econômico, mas também no cultural, e nos anos que se seguiram nossos mercados se abriram para a indústria cultural estrangeira, especialmente a americana, tanto a cinematográfica quanto a dos impressos. Obras originárias dos Estados Unidos passam a ser traduzidas e divulgadas, ampliando o mercado editorial.

2.3 O QUE SIGNIFICA ENSINAR LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DOS ANOS 1970?

A década de 1980 foi marcada por intensas mudanças políticas, sociais e econômicas. Após vinte anos de regime militar, estávamos em um período de reorganização política e de redemocratização, devido às mobilizações sociais. A escola não é uma instituição apartada dos problemas e da situação socioeconômica, logo, o ensino e o processo de escolarização também passam por mudanças e transformações. Neste momento, a participação popular nas questões sociais acentuou-se sobremaneira e a escola tornou-se palco dessas discussões e manifestações. Manifestações e demandas apoiadas pela população no campo educacional

conseguiram levar aos governos suas reivindicações²⁰, o que culminou, segundo Haddad e Di Pierro (2000), na promulgação da Constituição Federal.

A Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988 marcou a educação e outros aspectos da sociedade brasileira, introduzindo inúmeros ganhos nos campos social, econômico, educacional, entre outros. A educação se torna um direito de todos e dever do Estado e da família (FREITAS; BICCAS, 2009) e, pela primeira vez, o Estado deve oferecer ensino também àqueles que não conseguiram estudar na idade considerada correta. A gratuidade do ensino tornou-se um direito não somente de crianças e adolescentes, mas da população de jovens e adultos que não conseguiram escolarizar-se ou não conseguiram terminar os estudos (HADDAD; DI PIERRO, 2008). Conforme destacaram Freitas e Biccass (2009, p. 324), “os parágrafos 1º, 2º 3º do artigo 208 da Constituição Federal, definem um rol de obrigações com o qual o Poder Público deve se comprometer a fim de oferecer educação de qualidade a todos os seus cidadãos”.

Neste contexto de ampliação de direitos sociais, convivíamos com sérios problemas educacionais, visto que possuíamos, ao final do regime militar, cerca de 33 milhões de sujeitos analfabetos, e uma grande parcela da população com poucos anos de escolaridade, com uma média de 5,5 anos (SAVIANI, 2010). Na década de 1990, conseguiu-se universalizar o acesso à escola, logo, o foco das preocupações com a educação estava na qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, reorganizou a educação (SAVIANI, 2010), no sentido de definir o que era entendido por educação, quais seus princípios, além de seus níveis e modalidades. Mesmo com avanços, ainda assim a LDB não atingiu a meta da qualidade educacional.

Diante da problemática da chegada de novos grupos sociais à escola e do questionamento dos resultados da alfabetização e do ensino de língua materna numa perspectiva tradicional, entre outros fatores, novos quadros teóricos passam a ser mobilizados no campo pedagógico. Nesse período, assiste-se à divulgação das contribuições do construtivismo de base piagetiana, de Ferreiro e colaboradores, que abarcava a aquisição da língua escrita por crianças, e das advindas do desenvolvimento da ciência linguística e dos pressupostos da concepção de linguagem como processo de interação. Destacam-se as contribuições advindas dos Estudos do letramento, da Sociolinguística, da Linguística Textual

²⁰ Segundo Freitas e Biccass (2009, p. 314) foram enviadas diversas cartas e manifestos para os órgãos públicos, contudo podemos destacar a Carta de Goiânia, responsável por alertar as condições indignas que vivia grande parcela da população brasileira. “Um quadro crônico foi revelado e sintetizado na denúncia sobre a falta de qualidade na educação pública que o Estado oferecia e na distribuição irregular e insuficiente de escolas públicas pelo país”.

e do Interacionismo-Linguístico (MORTATTI, 2010, p. 332). O texto passa a figurar como foco do processo de ensino e aprendizagem, inclusive na alfabetização, nas palavras de Rojo (2010, p. 10), focaliza-se “[...] em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que a propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos”. Apesar de enfoques distintos, as teorias incorporadas ao campo da alfabetização concebem a língua e a linguagem como constitutivas da ação humana e vinculadas ao social. Todas essas contribuições se mostram de algum modo na produção de currículos, nacionais e locais, além de outras políticas e programas no campo da alfabetização, bem como em formações de professores, e influenciam nos modos como a leitura é trabalhada em sala de aula. Conforme Kleiman (2002), é possível distinguir as principais teorias que fundamentam esses documentos curriculares, a formação de professor e também o trabalho do professor no ciclo de alfabetização. A seguir destacamos algumas daquelas que podem ser identificadas em documentos que prescrevem o que e como ensinar.

Uma perspectiva de caráter hegemônico na alfabetização, até o momento, tem sido o construtivismo piagetiano. Com a divulgação dos resultados dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, num enfoque piagetiano e psicolinguístico, a alfabetização se vê fortemente interrogada em torno de dois aspectos centrais: o papel da criança no processo de ensino e aprendizagem e a natureza do processo de alfabetização. Ferreiro e Teberosky (1984) evidenciaram que a alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética e seu funcionamento e que somente refletindo sobre sua língua é que a criança conseguirá aprender a ler e escrever de maneira autônoma e crítica.

As autoras criticam o modo como o processo de alfabetização vinha sendo desenvolvido, apontando que o ensino de leitura era pautado na memorização, e os textos eram limitados aos de ficção ou a narrativas, resultando em problemas que são carregados ao longo da vida do estudante, como por exemplo a dificuldade de entender os pontos principais de um texto lido ou de resumi-los. Os métodos de ensino da leitura e da escrita, nesta perspectiva, não conseguiam dar conta de uma grande diversidade populacional com diferentes níveis sociais, culturais, econômicos etc.

A importância do construtivismo para a história da alfabetização no Brasil evidencia-se na forte presença no campo pedagógico para explicar o processo de aquisição da escrita pelas crianças. Suas pesquisas tiveram uma grande repercussão no Brasil, especialmente em São Paulo, e encontram-se estabelecidas oficialmente nos documentos curriculares em diversos níveis, em sistemas de ensino estaduais, municipais e até mesmo em documentos

como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Também foram tematizadas em programas nacionais de formação docente, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Vale destacar que Ferreiro e seus colaboradores contrapõem-se aos métodos tradicionais de alfabetização, indicando-os como um dos fatores intervenientes no fracasso escolar.

A eleição do texto como objeto de ensino resulta de uma mudança de paradigma, ou seja, de concepção de linguagem e, concomitantemente, de abordagem de ensino, decorrente da abordagem discursiva ou o Interacionismo-Linguístico, da qual o linguista João Wanderley Geraldi, entre outros, é representante. Geraldi (2011) concretiza esta proposição na produção do documento curricular do Estado de São Paulo, na década de 1970, propondo o uso do texto como unidade de ensino, lugar de materialização dos discursos, e que a escola se ocupe da língua em uso.

É a partir da disseminação dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) que a proposição do texto como unidade de ensino emerge na alfabetização, o que se diferencia em grande medida do que até então havia se estabelecido nos materiais didáticos e orientações aos professores alfabetizadores. Fundamentados na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, os PCN de Língua Portuguesa adotam uma concepção interacionista e social da língua, considerando que todas as ações humanas são constituídas pela linguagem, por meio de enunciados orais ou escritos “que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 277). Os enunciados são constituídos por três componentes: estilo, composição e tema e estão sempre em conformidade com a esfera da atividade humana e com a situação de comunicação, interferindo na interação e nas possibilidades de construção dos discursos (o que dizer, como dizer e para quê se dizer, de acordo com o contexto da interação). Portanto, o professor precisa tentar se aproximar ao máximo das condições sociais das esferas das quais os gêneros do discurso fazem parte, para que estes ainda mantenham-se como tais.

Os Estudos do Letramento quando chegaram ao Brasil, na década de 1980, adotavam diversos enfoques e objetos de estudo diferenciados. Sua propagação deu-se, inicialmente, no meio acadêmico, quando houve a necessidade de uma separação entre “estudos sobre o “impacto da escrita” (Kleiman, 1991) e estudos sobre alfabetização” (KLEIMAN, 1995, p. 15). Dessa forma, aos Estudos do Letramento agregou-se a ideia de “que os efeitos (do letramento) estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 16). Essa concepção diferencia-se especialmente ao

propor que as práticas e os usos da escrita são contextualizados e dependem da situação em que ocorrem, do seu objetivo e da interação dos participantes.

A partir do momento em que os Estudos do Letramento foram incorporados pela escola, houve uma grande confusão entre os termos *alfabetização* e *letramento*, tomados como sinônimos. Contudo, apesar de processos considerados indissociáveis (SOARES, 2004), um sujeito não necessita estar alfabetizado para participar de práticas de uso da escrita: vivendo em uma sociedade grafocêntrica, ele cria estratégias para participar das inúmeras práticas e eventos de letramento existentes, sem saber, por exemplo, como o sistema gráfico do português do Brasil funciona.

A escola é a principal agência de letramento e cabe a essa agência introduzir, ampliar e democratizar as práticas sociais de uso da escrita. No entanto, os letramentos da/na escola atrelam-se a uma concepção de letramento dominante, com foco no desenvolvimento de capacidades potencialmente generalizáveis. Por este caráter universal, Street e Street (2004) e Street (2014) apontam que o que está em foco no letramento escolar é o que a “escrita” faz com as pessoas, grupos sociais e sociedades. Os efeitos dessa aquisição são tomados como homogêneos, passíveis de medida, e como promotores de desenvolvimento intelectual, cultural, emocional etc., capacidades que se adquiridas podem ser transferidas de um contexto a outro.

Nesta concepção “a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e reconstroem, durante a interação” (KLEIMAN, 1995, p. 22). Este modelo, intitulado de letramento autônomo, tem três características principais:

a) **Correlação entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo:** Os seguidores do modelo autônomo supõem uma relação direta entre escrita e desenvolvimento cognitivo, isto é, que há diferenças cognitivas entre pessoas letradas e não-letradas, remetendo a antigas distinções: como pré-lógicos *versus* lógicos, pensamento mítico *versus* pensamento científico etc. Kleiman (1995) considera estas dicotomias problemáticas, pois na comparação letrados *versus* não-letrados, ou escolarizados *versus* não-escolarizados, os primeiros podem se tornar a regra, o considerado normal, e podemos cair na reprodução de preconceitos ou de ideias que superestimem os escolarizados e letrados.

b) **Dicotomização entre a oralidade e a escrita:** Existe a crença de que a escrita é planejada e formal enquanto que a oralidade é sempre sem planejamento e atua na informalidade. No entanto, para Kleiman (1995), esta regra pode ter exceção, ao

pensarmos que a escrita pode atuar na informalidade, na escrita de uma carta, por exemplo. Ao mesmo tempo, a oralidade pode ser formal, caso de uma palestra.

c) **Atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita:** Essa característica considera a fala como restritiva e sem associação com os pensamentos mais complexos dos sujeitos. Para pesquisadores como Olson (1981, 1984), nossas estruturas cognitivas se transformam quando começamos a escrever e os pensamentos se tornam mais complexos do ponto de vista mental e cognitivo. Tal característica criou o “mito do letramento”, “uma ideologia [...] que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis, não só no âmbito da cognição [...], mas também no âmbito do social” (KLEIMAN, 1995, p. 34).

Se os Estudos do Letramento, numa perspectiva autônoma, comparecem na seleção do que ensinar, definindo os letramentos de que a escola deve se ocupar, também colaboraram enormemente para a compreensão das práticas de uso da linguagem escrita na escola e das representações construídas sobre esses objetos de ensino. Além disso, possibilitaram compreender que “todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38), ou seja, são sociais e perpassadas pelo contexto no qual estão inseridas. Ainda que em nossas escolas prevaleça o modelo autônomo de letramento (KLEIMAN, 1995; BUNZEN, 2009; 2010).

Outra corrente que comparece ao longo dos anos 1980 foi a sociocognitivista. Os autores que trabalham com esta teoria afirmam que a atividade leitora não é compreendida apenas como uma escusa para a realização de outras atividades (KLEIMAN, 2013), como o texto gerando atividades com fins gramaticais, mas considera a leitura como um objeto de ensino²¹. Coracini (2002, p. 18) aponta para uma adversidade nas aulas de língua materna ou mesmo de língua estrangeira em que o texto, usado como pretexto, “perde a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno”, tornando-se um tópico dentro de uma unidade maior.

O foco desta teoria é, então, a compreensão do texto pelo leitor a partir de várias estratégias e processamentos cognitivos. “Esses modelos lidam com os aspectos cognitivos da leitura, isto é, aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento” (KLEIMAN, 2013, p. 45). Apesar da busca pela inserção de aspectos interacionais nesta teoria, o foco são os processamentos cognitivos de que o leitor lança mão para compreender, interpretar o texto etc. Trata de estratégias de natureza metacognitiva, tomadas como fundamentais para a compreensão do que está sendo lido.

²¹ Cf. Schneuwly, 2009.

Isabel Solé (1998) defende a leitura como “objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens. A autora considera esta teoria como um conglomerado de outras e que para explicá-la é preciso levar em conta dois “modelos hierárquicos” (SOLÉ, 1998, p. 23): *bottom up* ou ascendente e *top down* ou descendente. O primeiro trata da leitura das palavras, frases, parágrafos de modo sequencial para chegar à compreensão do texto lido: “as propostas de ensino baseadas no mesmo atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente” (SOLÉ, 1998, p. 23). Já o modelo descendente reconhece que, para a compreensão do texto, o leitor precisa utilizar seu conhecimento prévio, bem como os recursos cognitivos para o entendimento do que irá ler. Ao contrário do ascendente, este modelo não considera as habilidades de decodificação. Entretanto, trata-se também de um modelo sequencial e hierárquico, pois parte das hipóteses e antecipações do leitor para a compreensão. Segundo a autora, para a compreensão do que foi lido, é necessário agregar ambos os modelos: para ler, o sujeito precisa conhecer e dominar as técnicas de decodificação, mas também utilizar-se de inúmeras estratégias para compreensão total do texto.

Por último temos a abordagem da estética literária ou da leitura fruição, que propõe a leitura como ato de prazer. De acordo com os teóricos desta corrente, a leitura é vista na escola muitas vezes como uma obrigação, esquecendo-se de que o gosto e a fruição também poderiam e deveriam ser considerados. Daniel Pennac (1993), em sua obra *Como um romance*, aponta os direitos do leitor para com o texto e explicita como uma leitura deve ser realizada de forma prazerosa, sem obrigações, em que o leitor tem o direito de pular páginas, de não ter que explicar o porquê de estar lendo determinado livro ou assunto, de não querer falar ou fazer um resumo do que foi lido. A escola, para Pennac (1993), trouxe a imposição do que ler e como ler, fazendo com que as crianças e jovens se esqueçam do que é a leitura feita por prazer ou pelo gosto. Nas palavras do autor:

Parece estabelecido por toda a eternidade , em todas as latitudes , que o prazer não deva figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem comportado. (PENNAC, 1993, p. 78).

Nesta linha da leitura fruição, o princípio da gratuidade, elaborado por Pennac (1993), é norteador das práticas de leitura: trata-se de disponibilizar leituras e dar ao aluno a opção de “ler por ler” (GERALDI, 2004) e apreciar a leitura sem nenhum tipo de obrigação posterior, um simples deleite, sem ter que interpretar o texto depois por meio de questionários, ou fazer uma redação sobre o que leu. Para Geraldi (2004), a leitura em sala de aula tornou-se um

sacrifício e uma tortura para a criança ou para o jovem, uma vez que é necessário apreender o máximo possível do que foi lido. Tonin (2016, p. 102-103, grifo nosso) explica este fenômeno:

[...] a escola se construiu, historicamente, como o lugar do dever , das atividades de leitura dirigidas e das imposições de leitura (principalmente no que concerne a que textos e autores se deve ler), excluindo ou desconsiderando -se, por vezes, se haveria gosto ou apreciação. A sala de aula pode ser também o lugar do prazer (inclusive por meio do dever) – e essa abertura pode ser decisiva para que ocorra uma experiência de fato marcante e significativa para alunos e professores. A ideia basilar da leitura fruição é a de recuperar um contato com a leitura que parta , sobretudo, da partilha e da gratuidade – e isso não significa deixar de lado a formação do leitor , ao contrário, essa prática está concentrada na ideia de fortalecer práticas significativas , que comportem em si leitura, socialização e construção de significados.

Dessa forma, os teóricos desta corrente literária consideram de extrema importância reaver em nossas escolas a leitura fruição, superando-se a ideia de que esta não acrescentará e não auxiliará na formação do leitor. Segundo estes teóricos, em especial Pennac (1993), trabalhar a leitura em sala de aula, sem que ela seja obrigatória, é caminhar no sentido de uma formação mais crítica e autônoma do leitor, uma vez que ele terá direito de escolha do que ler, de desistir de um livro porque não apreciou, o que fortalece de certa forma, a criticidade e a argumentação em torno da leitura.

As teorias apresentadas acima surgiram concomitantemente no Brasil, num quadro de redemocratização do país e de insatisfação de pesquisadores das mais diversas áreas com os resultados da escolarização brasileira nas avaliações internas e externas, especialmente em relação à alfabetização. A justificativa de trazê-las a esta tese é a sua incorporação aos documentos curriculares, em especial nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final dos anos de 1990, e no PNAIC e nos documentos da rede municipal de São Paulo, como veremos a seguir.

2.3.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E PROGRAMAS OFICIAIS SOBRE LEITURA, DOS ANOS 1980 AOS DIAS ATUAIS

Ao final dos anos 1980 e início da década de 1990, a forma como os documentos curriculares concebiam os alunos sofreu uma significativa transformação; o aluno torna-se participante e protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ocorreram diversas mudanças nas proposições referentes ao ensino de Língua Portuguesa. Neste tópico

enfocaremos do ensino de língua portuguesa e sua concepção, e como o ensino de leitura era vislumbrado em cada um destes documentos.

2.3.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) foram publicados em meio à preocupação nacional com os resultados de avaliações externas do Ensino Fundamental, que mostravam dificuldades de formar crianças e jovens que soubessem ler e escrever autonomamente e para os mais diversos fins. Tais parâmetros tinham como objetivo criar “metas de qualidade”, de modo a ratificar o compromisso do governo federal com a formação de cidadãos.

O documento é dividido em disciplinas e ciclos, sendo o de Língua Portuguesa e do primeiro ciclo o objeto de nosso interesse. Numa apresentação inicial, os autores explicam quais os objetivos e o que esperam com a publicação dos parâmetros:

O domínio da língua , oral e escrita , é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica , tem acesso à informação , expressa e defende pontos de vista , partilha ou constrói visões de mundo , produz conhecimento. Por isso , ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos , necessários para o exercício da cidadania , direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 15).

De acordo com o documento, o debate educacional centrava-se na melhoria da qualidade, uma vez que o fracasso escolar e a evasão de milhares de brasileiros das escolas preocupavam os pesquisadores . As dificuldades eram vistas em todos os níveis educacionais , desde a Educação Infantil até o Ensino Superior . Os PCN foram apresentados “como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década , em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração , em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intra -escolares” (BRASIL, 1997, p. 19).

Os PCN concebem o ensino de Língua Portuguesa (LP) a partir de uma tríade: aluno, língua e ensino. O aluno é o sujeito em ação, aquele que age com o conhecimento. A língua está presente tanto dentro quanto fora da sala de aula e pode ser acessada por meio de textos orais ou escritos. O ensino, por sua vez, tem caráter mediador entre aluno e objeto de conhecimento.

Especificamente sobre a leitura, objeto desta tese, estabelece ser objeto imprescindível tanto para a formação de leitores eficientes quanto para o desenvolvimento de escritores

autônomos, compreendendo que ela “por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever” (BRASIL, 1997, p. 40). Para tanto, para formar leitores competentes é necessário entender a leitura como um processo de construção de significados. Para realizar a leitura de um texto, o leitor necessita ativar conhecimentos prévios, conhecimentos sobre o assunto e o autor e sobre o gênero lido e fazer inferências, entre outros aspectos. Além disso, para a formação de leitores competentes, é necessário apresentar uma diversidade de textos dos mais variados gêneros, pois essa

pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. (BRASIL, 1997, p. 42).

Os PCN ampliam o escopo do ensino e a diversidade de textos no que concerne à leitura; nos documentos e orientações curriculares antes dos anos 1980, o que tínhamos era um ensino de leitura pautado em “textos” cartilhescos ou no máximo em livros didáticos que continham excertos de obras de literatura infantil. Esse documento critica a forma como era ensinada a leitura, pois esta era muito mecanizada e feita a partir da decodificação, o que não leva a criança a refletir sobre a linguagem e não a praticar a leitura da maneira como é usada fora da escola. Outro ponto importante para o qual o documento chama a atenção é para as várias interpretações possíveis para um texto, e não uma única versão, que normalmente é a do professor. O aluno pode e deve atribuir outros significados às leituras, sejam elas oralizadas pelo professor, feitas em silêncio ou compartilhadas. Contudo, não basta que esses requisitos sejam cumpridos se não há infraestrutura adequada para a realização da prática de leitura. É fundamental então que as escolas tenham uma boa biblioteca ou sala de leitura e um acervo de livros e outros materiais nas salas do primeiro ciclo do ensino fundamental. Já no contexto da sala de aula, os professores devem garantir que os alunos tenham seus momentos de leitura individual, compartilhada e também aquelas feitas pelo professor, e que eles possam escolher o que querem ler.

Há instruções e informações sobre estrutura física das instituições escolares e da prática do professor para que seus alunos sejam leitores competentes e autônomos. Além disso, há sugestões de atividades de leitura e orientações para segui-las ou para servirem de modelo para outras:

- a. **Leitura Diária:** Realizada diariamente pelo aluno silenciosamente, em voz alta pelos alunos ou em voz alta pelo professor, mas de forma que tenha sentido e seja contextualizada nas atividades do dia.
- b. **Leitura Colaborativa:** Realizada pelo professor; em meio à leitura, ele faz perguntas sobre o conteúdo linguístico do texto.
- c. **Projetos de Leitura:** Atividades organizadas com objetivos compartilhados entre todos, como: exposição de trabalhos em uma feira cultural, produção de músicas ou vídeos. De acordo com o documento, “os projetos de leitura são excelentes situações para contextualizar a necessidade de ler e , em determinados casos , a própria leitura oral e suas convenções” (BRASIL, 1997, p. 46).
- d. **Atividades Sequenciadas de Leitura:** Atividades organizadas para criar o desejo pela leitura. O professor pode elaborar sequências didáticas com esta finalidade.
- e. **Atividades Permanentes de Leitura:** Realizadas de forma contínua pelo professor e sempre voltadas ao objetivo principal de formação de leitores.
- f. **Leitura feita pelo Professor:** O documento indica que, nesse tipo de leitura realizada pelo professor é uma boa oportunidade de ler livros maiores, pois o professor pode dividi-la em capítulos. Conforme os PCN, nas escolas brasileiras a leitura oralizada do professor é uma prática rara, mas que pode trazer muitos benefícios aos alunos, por exemplo, estimular o desejo pela leitura; ampliar o seu repertório e inseri-los em práticas letradas e mostrar-lhes modelos de leitor.

Nas atividades sugeridas, verificamos a existência de alguns tipos de leitura que sugerem semelhanças com a leitura oralizada do professor, que chamamos hoje de leitura deleite. Mas vale destacar que no próprio documento está explícito que este tipo de atividade não era comum nesta época, tanto que para o primeiro ciclo (1^a à 4^a série do Ensino Fundamental), a literatura infantil não possui um espaço exclusivo dedicado à ela como em documentos mais atuais, são enumerados alguns aspectos, contudo não há lista com as obras a serem lidas ou explicações sobre como trata-la em sala de aula ou quais conteúdos estão implicados. A leitura na sala de aula é prescrita por meio das atividades acima, e o documento afirma que não é preciso uma grande quantidade de exemplares de livros, mas sim variedade de títulos para que os alunos tenham à disposição uma gama de gêneros para “diversificação de leitura aos alunos” (BRASIL, 1997, p. 61). Segundo os PCN, os alunos precisam desenvolver o gosto pela leitura e pelo espaço em que estão lendo, seja a biblioteca da escola ou da própria classe em que estudam, para tanto, o professor deve auxiliar os alunos na promoção da leitura autônoma, nos ensinamentos da utilização de uma biblioteca, entre outros.

2.3.1.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O programa, lançado em agosto de 2012, nasceu com o objetivo de alfabetizar todas as crianças de escolas municipais em Língua Portuguesa e em Matemática, até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Para alcançar tais objetivos, um conjunto de ações foram pensadas, entre elas: formação de professores, orientações do governo federal em relação a metas e direitos de aprendizagem das crianças, monitoramento e incentivo aos professores, além de materiais para a alfabetização. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) está alicerçado em quatro eixos: a) formação continuada de professores; b) materiais didáticos e literatura; c) avaliações sistemáticas; d) gestão, controle e mobilização social. Pressupõe

o protagonismo das ações esteja centrado nas crianças – seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender, o que exige, necessariamente, que haja a revisão dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, do uso dos materiais, do sistema de avaliação, das ofertas de apoio às crianças com dificuldade, do investimento na formação inicial e continuada dos professores, e nos vários aspectos que direta ou indiretamente influenciam no direito de aprender das crianças. (BRASIL, 2012, p. 18).

O Governo Federal e o Ministério da Educação (MEC) não buscavam apenas, com esse Programa, que todas as crianças se alfabetizassem aos oito anos no que diz respeito à linguagem escrita e à linguagem matemática, mas que esta alfabetização fosse contextualizada e que os fizessem experimentar vivências criativas, isto é, fazer com que tivessem experiências positivas de práticas letradas, uma vez que elas vivem em sociedades grafocêntricas e já são letradas antes de entrar na escola, tendo o lúdico como um ponto essencial. O documento cita a introdução da leitura de forma lúdica e prazerosa, com atividades de contação e leitura de histórias. Destaca-se a importância dada no PNAIC para a contação de histórias. Afirma-se que este tipo de atividade “ajuda a desenvolver o prazer pela leitura, pela sonoridade expressiva da língua; amplia o uso e a compreensão da linguagem oral, imagética e escrita, bem como a percepção e o conhecimento do mundo; e, ainda, estimula a imaginação e a fantasia” (BRASIL, 2012, p. 21).

Os documentos e as orientações curriculares do PNAIC adotam a perspectiva do letramento, numa perspectiva ideológica, pois concebem a alfabetização como um processo muito mais amplo que a aprendizagem da leitura e da escrita, como uma prática que proporciona aos sujeitos a participar de diversas práticas sociais de uso da escrita, de modo autônomo e em diferentes situações. O documento prevê que as orientações curriculares sejam construídas diariamente com a prática do professor, sendo o resultado da construção político-pedagógica de cada professor e do grupo de alunos para quem está lecionando, “respeitando-

se as [...] diferenças individuais e de grupos sociais” (BRASIL, 2012, p. 8). Um dos focos do PNAIC era a formação docente, de modo que a favorecer a atuação dos professores nesse ciclo de alfabetização. Constata a necessidade de uma reflexão acerca do trabalho docente e das estratégias de “como trabalhar o processo de alfabetização e letramento” (LOVATO, 2016, p. 137).

O documento enuncia os direitos de aprendizagem das crianças, conforme uma progressão de conteúdos em uma escala contínua de aprendizagem. São três níveis para o pleno desenvolvimento do direito de aprendizagem: Introduzir, Ampliar e Consolidar. Assim como outros programas e orientações curriculares, o PNAIC traz cada eixo de conteúdo e o que se entende por cada um deles, além dos direitos de aprendizagem. Em relação ao eixo leitura, adota uma perspectiva interacionista, já que propõe o texto, entendido como discurso, como constitutivo da interação. Assim como os PCN, pressupõe que, para a compreensão do texto, o leitor põe em prática inúmeras estratégias cognitivas para selecionar, antecipar, fazer inferências e verificar as informações, evocando a abordagem sociognitivista da leitura nessa proposição. Além dessas abordagens podemos encontrar também marcas do construtivismo, quando associa-se a aquisição da escrita à da leitura, à exposição das crianças às situações de uso da escrita “autênticas”, o que implica considerar práticas de leitura e de produção de textos no ciclo de alfabetização. Além dessas, o letramento é abordado explicitamente já que se assume que a alfabetização e letramento devem ocorrer de modo indissociável, expresso no lema “alfabetização na perspectiva do letramento”, disposto no material reiteradamente. O letramento se mostra principalmente na proposição de projetos, nos quais o que se quer descobrir ou aprender depende da interação com textos escritos, onde escutar e comentar sobre textos escritos e ler e escrever são necessários para se atingir uma finalidade. Outro aspecto importante é o papel da escola no gosto pela leitura, pois será através da interação e das oportunidades de ler que o sujeito aprenderá a selecionar o que irá ler, entender para que lê e como deverá ler determinado texto.

Para além da concepção da leitura assumida no documento, é primordial apresentar os objetivos de aprendizagem no eixo leitura e as escalas de progressão propostas pelo PNAIC, conforme o quadro a seguir:

Quadro 02 – Objetivos de Aprendizagem no Eixo Leitura

Eixo Estruturante Leitura	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Objetivos de Aprendizagem			
Ler textos não verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C

Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	C
Reconhecer as finalidades de textos lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas de diferentes gêneros, com autonomia.	I	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações de intertextualidade na compreensão de textos diversos.	I/A	A/C	A/C
Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

Legenda: I = Introduzir; A= Ampliar; C= Consolidar.

Fonte: Brasil, 2012.

O PNAIC sugere algumas ações para organizar e sistematizar o processo de ensino-aprendizagem no ciclo proposto (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012), as quais, de certo modo, já constavam das orientações didáticas para a alfabetização sistematizadas nos PCN (BRASIL, 1997). Uma dessas sugestões é que os professores devem organizar o cotidiano por meio de modalidades:

- a) Atividades Permanentes:** Ocorrem durante um tempo determinado na rotina/planejamento escolar. Podem ter a duração de uma semana, de um mês ou vários, ou de todo o ano letivo. Exemplos: Roda de conversas, registro e leitura da rotina do dia, contagem de alunos, **leitura deleite**. (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012 – grifo nosso).

- b) **Projetos Didáticos:** Atividades propostas para atingir um objetivo a longo prazo. Segundo Cruz, Manzoni e Silva (2012) é comum que os projetos didáticos tenham o foco em um problema ou um produto final. São exemplos uma feira literária, a realização de um livro, entre outros.
- c) **Sequências Didáticas:** Atividades pensadas sequencialmente, cuja ordem é fundamental para o andamento da sequência. Cada uma das atividades de uma sequência precisa estar articulada, buscando um ou mais objetivos ao final da sequência.

Essas três ações, assentadas nos preceitos de Cruz, Manzoni e Silva (2012), precisam ser previstas no planejamento do professor e de acordo com os objetivos pensados para o ano em que o professor está lecionando. Nosso foco recai neste trabalho na leitura deleite, uma atividade de leitura proposta para o ciclo de alfabetização para ser efetuada durante uma semana, um mês ou um ano, em conformidade com planejamento do professor. Embora a leitura deleite apareça neste documento como uma novidade para o ciclo de alfabetização, a proposta da leitura deleite já figurava desde os cadernos de formação continuada do Programa Pró-Letramento (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010). Era definida naquele documento como “atividade [que] tem tido muito boa receptividade por parte dos professores que, de acordo com seus relatos, passam também a vivenciá-la com seus alunos”.

Contudo, apesar de ser uma atividade bem aceita pelos professores participantes do Pró-Letramento, Lovato (2016) e Lovato e Maciel (2017) afirmam que se trata de uma proposta sugerida pelos cadernos de formação do PNAIC, sem que os professores pudessem se apropriar do que seja e da sua função, especialmente aqueles que não participaram de atividades de formação, uma vez que há meramente “um parágrafo abordando a “leitura deleite” para a formação de professores alfabetizadores” (LOVATO, 2016, p. 140). O caderno de formação que traz esse parágrafo é o desenvolvido por Leal e Pessoa (2012, p. 29) e explica que

O momento da —leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes.

Como mostra o parágrafo acima, a leitura deleite prescrita e indicada nos cadernos de formação é baseada na leitura fruição, corroborando com a teoria de Pennac (1993) da gratuidade e da possibilidade de ler sem ter que realizar exercícios de interpretação posteriormente. Para Souza, Silva e Ariosi (2016, p. 66), a prática da leitura deleite ocorre da

seguinte maneira: "O professor seleciona uma história, que pode ou não estar relacionada com a matéria do currículo escolar; a seguir, escolhe uma maneira de ler para a turma e se prepara para isso". Tal estratégia de ensino, vislumbrada no PNAIC, beneficia não somente os professores alfabetizadores, mas também as crianças matriculadas no ciclo de alfabetização, visto que, por meio da leitura deleite elas entram em contato com inúmeros gêneros de diversas esferas de circulação, especialmente os da esfera literária infanto-juvenil.

A respeito da literatura infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o MEC editou um documento intitulado: "Explorando o Ensino: Literatura - volume 20" (BRASIL, 2010) que trata do ensino da leitura no ensino fundamental e que dialoga com outros programas do governo federal como PNLD e PNBE. Nele, há uma coletânea de artigos direcionados aos professores, como uma forma de apoiar as práticas pedagógicas em torno dos textos literários. Há uma multiplicidade de visões nestes ensaios, no entanto, alguns tratam da leitura oralizada e dão instruções ao professor de como poderiam ser feitas. Nesse sentido, há desde relatos de experiência de professores de diversos estados brasileiros, evidenciando como a leitura e o seu ensino, bem como também as formas de se usar a literatura em sala de aula são perpassados pelas condições culturais, econômicas e sociais de um lugar, de acordo com os estudos do letramento.

Além disso, o documento prescreve como trabalhar com a leitura através do diálogo, de outros tipos de atividades. Por exemplo no capítulo "A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende", de Ana Carolina Perrusi Brandão e Ester Calland de Sousa Rosa, estimula o professor a compreender que através do diálogo e da interação com o aluno é que o texto é ressignificado, por meio desta conversa é que são criados inúmeros significados para o que está sendo lido. Segundo Maciel (2010, p 13) uma das organizadoras, afirma que as conversas realizadas com as crianças antes, durante ou depois da leitura, "fornece aspectos essenciais que processam reflexões e alastram descobertas", reiterando a importância do diálogo para a construção de sentidos. Vale destacar também que este documento apresenta as obras de literatura infantil enviadas às escolas pelo Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE) e abre caminhos ao professor sobre determinadas obras e livros.

Aproveitando que estamos tratando do acervo de obras de literatura infantil do PNAIC, é relevante lembrar que a cada ano é publicado o documento "Literatura na Hora Certa" (BRASIL, 2017) com todo o acervo enviado às escolas, com os livros destinados para cada ano letivo do ciclo de alfabetização. De acordo com o documento, são dois acervos por ano enviados, contendo 35 livros em cada um, totalizando 210 livros entregues. Essas obras

enviadas às escolas públicas são de diferentes gêneros, dentre eles: histórias, parlendas, fábulas, lendas, trava-línguas, quadrinhas, adivinhas, poemas, entre outros. Essa publicação do Ministério da Educação traz também indicações de como podem ser realizadas as leituras com essas obras, e podemos notar que elas destacam a interação entre os participantes durante a leitura, citam, por exemplo, a necessidade de interromper a leitura para escutar a criança, como no trecho:

É muito comum durante a leitura de histórias acumulativas as crianças tentarem repetir a história junto com o professor. Isso não é ruim, pelo contrário, é uma ação muito importante, pois demonstra a compreensão dos alunos sobre o gênero: a repetição e a acumulação. É preciso, assim, dar vez à participação das crianças, mesmo que, para isso, a leitura pelo professor tenha de ser interrompida (MACHADO; BATISTA, 2015).

O PNAIC, era à época da coleta de dados, o documento curricular no qual a escola-campo se apoiava para planejar e preparar as aulas do ciclo de alfabetização. Ao discutirmos o PNAIC, nesta seção, buscamos compreender de que forma estava posta a leitura deleite neste documento, dado que esta prática é o foco de deste trabalho. A partir das orientações podemos constatar como esta prescrição é concretizada por professoras do ciclo de alfabetização, dentro de uma perspectiva etnográfica, sem um viés de avaliação e sem a pretensão de verificar se o que está sendo realizado de fato corresponde ao prescrito. O que se espera é lançar um olhar de compreensivo ao que está sendo feito pelas professoras do ciclo de alfabetização e qual o significado desta prática para os alunos.

2.3.2 COMO SE CONFORMA A LITERATURA INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM A ALFABETIZAÇÃO

Os anos 1970 foram marcados pela explosão da literatura infantil no Brasil. De acordo com Coelho (2010), neste momento, surgem autores preocupados em experimentar as diferentes linguagens e visões de mundo, na tentativa de romper com a velha roupagem política e cultural de anos anteriores. Graças a esse “*boom* da literatura infantil” (COELHO, 2010) e à reforma de ensino, que impôs a todas escolas de primeiro grau a inclusão de livros de literatura infantil de autores brasileiros em seu acervo (CAVÉQUIA, 2010), muitos autores e ilustradores brasileiros se destacam, entre eles: Ana Maria Machado, Bartolomeu Campos de Queirós, Ruth Rocha, Ziraldo, Elias José, Pedro Bandeira, Tatiana Belinky. Estes autores, “compuseram ou compõem uma literatura com fortes traços lobatianos, em que o lúdico, o inventivo, o real e o imaginário são preponderantes, além da busca pela linguagem e cultura brasileiras” (CAVÉQUIA, 2010, p. 4). A relação da literatura infantil com a escola é de altos

e baixos, uma vez que a escola considerava como leitores apenas as crianças já alfabetizadas. Assim, até os anos 1970, havia poucos livros infantis destinados às crianças menores e não-alfabetizadas. Segundo Zilberman (2003, p. 15), a literatura infantil ainda não era “aceita como arte por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança”.

Já a década de 1980 é caracterizada por uma explosão no mercado editorial para crianças e jovens. Coelho (2010) declara a impossibilidade de catalogar os títulos voltados a este público, dada a grande quantidade, além do surgimento de novos autores e ilustradores nesse mercado. Para a autora, esse acontecimento é produto de dois fatores: em primeiro lugar, desde as décadas anteriores, em conexão com a expansão da indústria editorial, foram surgindo novos escritores de literatura infantil, que criaram “novas formas de linguagem verbal ou imagística, ampliando temas, reinventando os “clássicos” do passado” (COELHO, 2010, p. 287). O segundo fator refere-se à inserção desta nova literatura nos currículos e documentos oficiais, dando a oportunidade ao seu pequeno leitor de repensar determinados valores socialmente impostos e criar sua própria visão de mundo através da literatura infanto-juvenil. Zilberman (1982) acredita que a explosão do mercado editorial infantil foi impulsionada pela expansão da educação pública. No entanto, ao mesmo tempo que se tinha a inclusão da literatura infantil nos currículos escolares, havia também despreparo dos professores para lidar com esta nova situação. Segundo Coelho (2010), a Escola Normal, então responsável por formar os professores, tinha currículos de formação muito atrasados e desatualizados em relação às novas demandas sociais.

O século XXI também evidencia essa transfiguração no mundo literário. Os modos e formas de conceber a literatura infantil já não são os mesmos de antes. Enquanto no século XIX tínhamos uma literatura moralizante, com fins de educar a criança e o jovem para que esta se constituísse um “cidadão de bem”, a literatura infanto-juvenil atualmente oferece a seus leitores incontáveis gêneros e temáticas em consonância com o mundo em que vivemos, onde há uma “multiplicidade de visões de mundo que se superpõem” (COELHO, 2010, p. 289).

Em consonância com a entrada da literatura infantil nas escolas públicas brasileiras a partir dos anos 1970 (intensificada nas últimas duas décadas do século XX e na primeira do século XXI), recordamos que o Ministério da Educação implementou nesses anos diversas políticas de incentivo à leitura e aos livros de literatura infantil nos anos iniciais da Educação

Básica, como o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE²²). Esse programa, assim como outros na mesma linha, tem sido fundamental para levar obras de literatura infantil, até as crianças das camadas mais baixas da população, que não tinham acesso²³, a uma biblioteca pública²⁴ ou uma livraria privada.

Mais recente que o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), o Programa Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) foi criado em 2006 por uma portaria, ratificada em 2011 por um Decreto federal. A sua criação foi fundamentada na ideia de que o Brasil tem uma necessidade, tal qual qualquer nação, de formar leitores “para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens , serviços e cultura , garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável” (BRASIL, 2011, p. 2). Com o Programa, o governo visava a democratização do acesso ao livro; a valorização institucional da leitura, esperando formar mediadores de leitura que incentivem crianças, jovens e adultos à prática da leitura, além de aumentar o consumo de livros. O Programa atuava em quatro eixos: a) democratização da leitura; b) Fomento à leitura e à formação de mediadores; c) desenvolvimento da economia do livro; d) valorização da leitura e do seu valor simbólico.

O panorama histórico engendrado neste capítulo sobre o tratamento da leitura na alfabetização, assim como dissemos acima, tinha como principal objetivo compreender como a leitura e o seu ensino foram se modificando através do tempo e das circunstâncias. Até o final do século XX, em meados dos anos 1970, o ensino de leitura na alfabetização ainda era visto como mera decodificação das letras e o único texto ao qual as crianças tinham acesso no primeiro ano, era o contido nas cartilhas, produzidos para fins exclusivos de ensino e não para finalidades sociocomunicativas. Apesar de haver produções literárias dirigidas à infância, como as de Monteiro Lobato, no entanto, esses livros não eram mencionados pelos métodos e muito menos reproduzidos nas cartilhas, como se assiste hoje nos livros didáticos de alfabetização. A partir de 1980, há uma atualização e consequente complexificação nos modos e formas de conceber o processo de alfabetização e o ensino-aprendizagem inicial da língua materna. Há

²² Este programa foi criado em 1997, com o propósito de democratizar o acesso aos livros de literatura infantil, tanto de autores brasileiros quanto estrangeiros, para os alunos das escolas públicas, bem como para os professores. No decorrer dos vinte anos de existência, o PNBE tem alcançado seu objetivo de levar às escolas obras de diversos gêneros e de autores diversificados, além de promover mediações de leitura para os alunos. No que tange às crianças de 6 a 10 anos, o documento do programa afirma que ainda é importante a mediação de bibliotecários e professores para desenvolver o contato das crianças com diferentes obras, familiarizar-se com a literatura e valorizar o gosto pela leitura. O programa valorizava as bibliotecas como espaço de aprendizagem e de contato com o outro e com os livros.

²³ O acesso às obras de literatura por crianças e jovens pode ser visualizado no Capítulo 4, em que se contextualiza o território e seus números.

²⁴ Sabemos que equipamentos públicos, como uma biblioteca, são em número reduzido em bairros e subprefeituras com alto índice de vulnerabilidade social, tal qual aquele em que a pesquisa foi feita.

inúmeras abordagens que sustentaram essas mudanças, como o construtivismo piagetiano, o interacionismo-discursivo, os estudos do letramento, a abordagem sociocognitiva de leitura, entre outros. É nesse período que surgem novas abordagens, derivadas de pesquisas na busca de interpretação e elucidação do processo de alfabetização. Estas novas perspectivas do ensino de língua materna foram amplamente discutidas e utilizadas nos documentos curriculares a começar dos anos 1980, na formação dos professores, bem como nos materiais de formação e foram pouco a pouco modificando os moldes do ensino de leitura na alfabetização. A literatura infantil, por sua vez, com as novas pesquisas sobre infância e alfabetização também teve o seu *boom* em meados de 1970, ampliando de modo geral o universo dos livros infanto-juvenis no Brasil. De uma literatura com viés moralizante, transitou por um ambiente nacionalista e atingiu o que hoje verificamos como uma abrangência de temáticas e estilos para atender aos mais diversos gostos e interesses.

Ao longo de dois séculos, o Brasil passou por intensas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais. Frente a essas mudanças, a população também se transfigura, reagindo a novas demandas impostas por novas formas de vida em sociedade. Tal como a escola e a alfabetização, a literatura infantil não permaneceu alheia, posto que lentamente suas concepções de criança, jovem e da própria leitura foram mudando. Deste modo, o ensino de leitura foi se modificando ao longo do tempo, graças a todas essas mudanças desde sociais à educacionais, acrescentando lentamente novos elementos ao que hoje chamamos de ensino da leitura na alfabetização.

3 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO E A EDUCAÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA

Iniciamos este capítulo com a epígrafe de Barton e Hamilton (2004), com a intenção de evidenciar o caráter social do letramento e de estabelecer que as práticas discursivas, os textos e os atores que delas participam são fundamentais no curso desta ação. Tudo o que as pessoas fazem com a escrita e, especificamente, com e a partir de textos escritos, de modo direto ou indireto, tanto suas ações como seus pensamentos e os significados atribuídos a essas ações são constitutivos do letramento. Para os pesquisadores filiados aos Estudos do Letramento numa perspectiva sócio-histórica e cultural, é fundamental compreender as práticas sociais relacionadas à escrita. Nesse sentido, Kleiman (1995, p. 19) define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Considerando este enfoque, os Estudos do Letramento admitem múltiplas práticas sociais, reafirmando que não há apenas um tipo de letramento. Em acordo com essa diversidade, é necessário compreender as “práticas de letramento” e os “eventos de letramento” no plural, de modo a alcançar o entendimento das especificidades de cada letramento, de acordo com os contextos, locais e tempos em que se constituem (STREET, 2014).

A década de 1980 foi marcada por uma grande quantidade de pesquisas em diversas áreas visando a compreender a cultura escrita e a relação da mesma com a oralidade (STREET, 2004 [1993]; STREET 2014 [1995]; BUNZEN, 2014). Tais estudos buscavam a compreensão do “impacto sociocognitivo e cultural da escrita” (BUNZEN, 2014, p. 8), e rompiam com a oposição entre fala e escrita, e com a valorização positiva da segunda em detrimento da primeira, noção muito presente nos princípios do modelo autônomo²⁵ de letramento. Segundo Bunzen (2014, p. 9), as avaliações externas à escola, as políticas públicas e os quadros e matrizes de referência de leitura e escrita nos documentos curriculares, na maior parte dos casos, seguiam os princípios do modelo autônomo, que se baseia em níveis de letramento e “na crença na possibilidade de “avaliação” do letramento dos sujeitos”. Na abordagem assumida nos Estudos do Letramento, a preocupação não reside na avaliação dos sujeitos em relação às suas competências, mas sim nos usos sociais da escrita em diferentes contextos e por diferentes pessoas

²⁵ Ver Capítulo 2 desta tese.

Neste estudo, o objeto e a problemática enfrentados referem-se à aula de leitura. Pressupomos, portanto, que os Estudos do Letramento se constituam num quadro teórico-metodológico capaz de fornecer chaves interpretativas que permitam examiná-la e compreendê-la, como prática de letramento com determinada finalidade didática na alfabetização. Para a pesquisas educacional, o estudo das práticas de letramento e dos eventos de letramento é fundamental, para construir compreensões sobre o modo como se dão os usos sociais da escrita postos na escola, ou, nas palavras de Bunzen (2014, p. 10), “os usos do letramento em contextos específicos e situados”. No próximo tópico, serão explicitados os conceitos de práticas e eventos de letramento, fundamentais para compreender o nosso objeto.

3.1. PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO: DEFINIÇÕES

Para Street (2006, p. 466), o termo “práticas de letramento” remete às práticas sociais e propicia inferir que “existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais [...] e épocas diferentes”. A ideia de “práticas de letramento” reporta-se à multiplicidade de práticas sociais, sem perder de vista que estas práticas, em sociedades hierarquizadas como as contemporâneas, são engendradas a partir de jogos de força, no contexto determinados, bem como imbricadas em relações de poder. Não há um único modelo de letramento a ser seguido, como propõe o modelo autônomo.

É importante observar a distinção entre “práticas de letramento” (STREET, 2004 [1993]; STREET 2014 [1995]) e “eventos de letramento”, conceito construído a partir de Heath (2004 [1982]), em sua etnografia sobre práticas de leitura com crianças americanas²⁶. Definido por Heath (1982), com base nas características dos eventos de fala um evento de letramento pode ser compreendido como qualquer situação em que haja a presença de um texto, direta ou indiretamente, na interação entre um ou mais sujeitos. Kleiman (1995), para exemplificar essa noção, relata uma situação em que um adulto fala para uma criança sobre a fada madrinha, o que remete a um texto escrito, um conto de fadas. Nessa conversa informal, mesmo que o texto não compareça materialmente, a escrita constitui as relações entre os participantes. Outro exemplo de evento de letramento pode ser o momento que uma pessoa

²⁶ O texto de Shirley Brice Heath, intitulado “What no bedtime story means: narrative skills at home and school”, aborda a leitura e a familiaridade com esta prática em crianças em idade pré-escolar, em relação ao seu contexto familiar. Ela fez uma etnografia em um jardim de infância nos Estados Unidos, buscando conhecer as práticas de letramento em uma classe homogênea de crianças nos primeiros anos da escolarização.

ensina para outra uma receita culinária retirada de um livro: mesmo sem ler o texto em voz alta ou grafá-lo, as pessoas estão participando de um evento de letramento, evento esse que remete a um texto escrito e pressupõe outros eventos. Nesse sentido, em nossa vida cotidiana participamos de inúmeros eventos de letramento, reiterando a existência de múltiplos letramentos, que não são exclusivos de um âmbito social como a escola. Mesmo que as pessoas não sejam alfabetizadas, elas tomam parte de inúmeras situações em que a escrita é necessária para o curso da interação e para atingir determinadas finalidades.

Os eventos, segundo Heath (2004 [1982]) são constituintes das práticas de letramento, estas só podem ser deduzidas a partir dos eventos, elas remetem ao processo de categorização e se referem “ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014 [1993], p. 18). Barton e Hamilton (2004) corroboram a concepção de Street (2014 [1993]) de práticas de letramento, afirmando que a unidade básica da teoria social do letramento é a prática letrada. Em suas palavras, as práticas de letramento “são as formas culturais generalizadas de uso da língua escrita, nas quais as pessoas encontram inspiração para sua vida” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 112).

Tais práticas possuem especificidades. São processos internos aos sujeitos e não são passíveis de observação, pois “implicam uma série de valores, atitudes, sentimentos e relações sociais”. Mas são, ao mesmo tempo, “processos sociais que conectam as pessoas entre si e que incluem conhecimentos compartilhados representados em ideologias e identidades sociais” (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 112). Nesse sentido, as práticas de letramento não são descontextualizadas e sim moldadas pela realidade social, pelas instituições onde são concretizadas e também pelas relações sociais que perpassam estas instituições e contextos sociais, implicando relações de poder, em que uma prática pode ser mais legítima que a outra, a depender das finalidades específicas destas práticas e de jogos de força de ordem social, que hierarquizam certas práticas como melhores ou mais importantes que outras.

O citado trabalho de Heath sobre eventos de letramento constituiu-se de um estudo etnográfico sobre os modos como as crianças e suas famílias interagiam em momentos de leituras, antes de dormir. A etnografia abrangeu três comunidades norte-americanas, que ela chamou de Maintown, Roadville e Trackton para compreender os modos como as leituras feitas pelos pais influenciavam ou não a vida estudantil de seus filhos. Ela identificou, em cada uma das três comunidades, os eventos de letramento, isto é, os momentos em que as pessoas utilizavam-se da língua escrita, direta ou indiretamente, para interagir sobre determinado acontecimento; “cada comunidade [tinha] regras para interagir socialmente e

compartilhar conhecimento em eventos de letramento²⁷” (HEATH, 2004 [1982], p. 145). Essa pesquisa trouxe contribuições importantes para além da conceituação de eventos de letramento, especialmente porque o objeto era a leitura e sua apropriação.

Maintown caracterizava-se como uma comunidade formada por famílias de negros e brancos de classe média e com formação universitária. Em algumas famílias as mães eram professoras de escolas da região e estas mães-professoras gravaram as interações de seus filhos, todos em idade pré-escolar, durante as leituras e em outros momentos de interação com outros componentes da família. Antes das crianças dormirem, desde muito pequenas, os adultos costumavam ler contos infantis e faziam perguntas sobre o que haviam lido, estimulavam a criação de outras histórias, além de relacionar pontos do texto lido com fatos cotidianos e com outros contextos. Além deste evento de letramento, também havia a leitura de sinais de trânsito, de regras de jogos, de rótulos (TERZI, 1995), que auxiliavam estas crianças na preparação para a escola, uma vez que o conhecimento adquirido e o tipo de interação estabelecida com a língua escrita eram muito semelhantes ao praticado pela escola, e resultavam em êxito por parte das crianças.

Roadville era uma comunidade composta por trabalhadores e operários brancos, com menos tempo de escolarização, em comparação com a anterior. Nesta comunidade, quando as crianças nasciam, tinham seus quartos decorados e com estímulos visuais e mecânicos, além de serem rodeadas por brinquedos e livros ilustrados. Ao chegarem à idade pré-escolar essas crianças ganhavam livros ilustrados, com letras do alfabeto, números e histórias infantis com viés religioso. A leitura de tais livros era feita antes de dormir ou enquanto a mãe preparava o jantar da família. Nesse momento, chamavam a atenção das crianças para as letras, os números ou os nomes das ilustrações dos livros. As histórias não eram ficcionais, tendo uma orientação moralizante, para ensinar algo importante às crianças. Dessa forma, não havia espaço para a criação de novas histórias a partir das lidas ou mesmo para a imaginação. Os adultos desta comunidade “acreditam que inculcar nas crianças o uso correto das palavras e entender o sentido da palavra escrita é importante para o êxito escolar e religioso” (HEATH, 2004, p. 159). A diferença entre uma comunidade e outra é que a segunda não estendia o evento de letramento para outros contextos: adultos não interagiam com as crianças em outros momentos sobre o que foi lido, nem permitiam que as crianças criassem outros tipos de histórias com base nas leituras.

²⁷ No original: “Cada comunidad tiene reglas para interactuar socialmente y compartir conocimiento en los eventos letrados”.

Mas os pais de Roadville pareciam conhecer os artefatos do letramento escolar, criando extensões do universo escolar em seus lares, por meio da presença de objetos, como livros, jogos, alfabeto etc. Devido a essa orientação de letramento, as crianças destacavam-se na escola nos três primeiros anos, pois conheciam os números e as letras do alfabeto e sabiam o modo esperado pela escola de se portar para ouvir uma história e para responder a perguntas pontuais e explícitas. Mas, nas séries seguintes, elas começavam a ter dificuldades com interpretação de textos ficcionais e com a criação de novas histórias.

A última comunidade estudada, identificada como Trackton, era constituída por operários negros com baixo nível de escolarização. Esta comunidade diferenciava-se das outras duas por que as crianças, em suas casas, encontravam poucos estímulos visuais ou mecânicos. Não havia brinquedos ou livros à sua disposição, dado que o único momento em que eram presenteadas era no Natal. Os adultos não incentivavam as crianças para o desenvolvimento linguístico, pois acreditavam que elas aprendiam na interação com os mais velhos. Ao contrário das duas comunidades anteriores, essas crianças não possuíam livros para leitura e nem momentos dedicados à leitura, somente o faziam na Igreja que frequentavam. Elas se saíam muito mal nos testes escolares, pois os eventos de letramento dos quais participavam não coincidiam com os esperados e valorizados pela escola.

Por meio deste estudo longitudinal, Heath (1982, 2004) mostrou que os grupos eram diferentes em relação aos eventos de letramento e às suas orientações. Os dois primeiros realizavam eventos muito semelhantes, a leitura antes de dormir. Essa prática de letramento doméstica e familiar aproximava-se das práticas de letramento escolar, dado que havia interações acerca da leitura realizada: faziam perguntas e retomavam o que foi lido em conversas informais, fazendo com que essas crianças, já nos primeiros anos de escolarização, estivessem acostumadas com tais práticas e eventos de letramento escolar, gerando bom desempenho na escola. As crianças do último grupo tinham menos contato com a escrita e com os livros infantis, altamente valorizados pela instituição escolar, ocasionando uma menor proximidade com as práticas de letramento escolar. Quando estas crianças chegavam à escola, tudo era novo, dificultando o seu desempenho escolar.

A relevância do estudo de Heath (2004 [1982]) consiste justamente em evidenciar que as práticas sociais realizadas dependem do contexto sociocultural em que os sujeitos estão inseridos e que as orientações de letramento das classes mais abastadas são as consideradas e valorizadas pela escola, apagando os letramentos de outros grupos sociais e econômicos. Segundo Kleiman (1995, p. 44-45), “as práticas escolares nesse contexto americano estariam constituídas por práticas de letramento ideologicamente determinadas, que encaminham o

aluno por trilhas previamente determinadas em função de sua classe social [...] não em função de sua inteligência”. Tal pesquisa demonstra, da mesma forma, que é necessário compreender os eventos de letramento em conformidade com o contexto sociocultural em que ocorrem, “de modo que possamos chegar a entender como os padrões de uso do tempo e do espaço, dos papéis e da divisão por sexo e idade têm uma relação de interdependência com os tipos e características dos eventos de letramento que uma comunidade desenvolve²⁸” (HEATH, 2004[1982], p. 176).

Na mesma direção de Heath (1982, 2004), Street (2004, 2010, 2014) e Kleiman (1995, 2010) consideram, tal qual Barton e Hamilton²⁹ (2004), que é por meio da observação e descrição dos eventos de letramento que podemos aceder às práticas de letramento, pois os primeiros são passíveis de observação (BARTON; HAMILTON, 2004). Hamilton (2000), por sua vez, explica que, pelo fato dos eventos admitirem a observação, podemos distinguir quem está usando os textos escritos, o que fazem e como fazem, onde e o que estão usando como artefato, além de acessar as práticas discursivas que constituem e dão corpo a essas situações.

A partir do estudo de fotografias, Hamilton (2000) identificou os elementos constituintes dos eventos de letramento. A autora afirma que fotografias são documentos de importante valor em pesquisas sobre eventos e práticas de letramento, pois permitem identificar as interações com textos escritos, no momento em que a foto foi tirada. Para tanto, Hamilton (2000) organizou uma coletânea com fotos tiradas por ela, ou copiadas de jornais, ou levadas por outras pessoas. Com base nesse levantamento, a autora propôs que os eventos de letramento fossem observados a partir de seus elementos constitutivos, discernindo-os em visíveis e não visíveis, sistematizados no Quadro 6. A autora propõe que, a partir da decupagem das imagens (fotografias, de seu estudo), sejam observados elementos visíveis que indiquem o que as pessoas estão fazendo com a escrita e, ao mesmo tempo, deduzam-se elementos que, mesmo não estando evidentes, aparecem nos modos de ação e textos que compõem essas imagens. Dentre os visíveis estão: Participantes (quem utiliza o texto), Ambientação (onde utilizam os textos), Artefatos (quais os textos escritos que circulam) e as Atividades (o que fazem com os textos escritos). E os não visíveis: Participantes ocultos (os

²⁸ No original: “de manera que podamos llegar a entender cómo los patrones de uso del tiempo y del espacio, de los roles en el cuidado de los otros y de segregación por sexo y edad, tienen una relación de interdependencia con los tipos y características de los eventos letrados que una comunidad desarrolla”.

²⁹ A pesquisa de David Barton e Mary Hamilton (1998) intitulada de “Understanding literacy as social practice”, aborda os eventos e as práticas de letramento como uma prática social. Os autores fizeram um trabalho etnográfico em Lancaster (Inglaterra) ao final do século XX e trazem ao leitor os eventos de letramento nos quais estão inseridos sujeitos moradores desta cidade.

participantes que não aparecem mas estão envolvidos de alguma maneira), Domínio das práticas, Recursos não-materiais (as compreensões, os modos de pensar e os sentidos que os participantes dão àqueles eventos), além de Regras e rotinas, que estão implícitas e se mostram no comportamento dos participantes, conforme está disposto no Quadro 03.

Quadro 03 – Unidades de Análise de um Evento de Letramento

Elementos visíveis	Elementos não-visíveis
Participantes: pessoas interagindo em torno de textos	Participantes implícitos: pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, na regulação de textos escritos
Ambientações: circunstâncias físicas imediatas em que a interação ocorre.	O domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seus sentidos e suas funções sociais
Artefatos: instrumentos materiais e acessórios envolvidos na interação (textos também)	Outros recursos que trazem ao evento do letramento valores não-materiais, compreensão, modos de pensar, sentidos, habilidades e conhecimentos
Atividades: as ações desempenhadas pelos participantes no evento de letramento	Rotinas estruturadas e caminhos que facilitam ou regulam ações: regras de apropriação e de elegibilidade, isto é, quem pode ou não participar em atividades específicas

Fonte: Hamilton, 2000.

Barton e Hamilton (2004) afirmam que os eventos de letramento são utilizados na maioria das vezes como o *start* de pesquisas de letramento. Em nosso caso, não é diferente, uma vez que compreendemos a aula no ciclo de alfabetização como um conjunto de eventos de letramento articulados. Do ponto de vista do ensino, diferentes eventos se colocam para o processo de aprendizagem de determinado objeto de ensino, para o qual falar, ler e escrever a partir de textos é fundamental. De um lado, pressupomos traços comuns à leitura inicial ou leitura deleite, o que pode concorrer para a categorização desses eventos como uma prática de letramento recém-incorporada ao ciclo de alfabetização. De outro, graças às suas diferenças, podemos compreendê-los em sua diversidade, pois os eventos são sempre situados histórica e socialmente.

Nosso interesse, nessa pesquisa, recai sobre leitura no meio escolar. Então, pareceu-nos importante refletir sobre quais as funções dos letramentos no domínio social da educação escolar, como veremos no tópico subsequente.

3.2 LETRAMENTO ESCOLAR

Adotamos neste trabalho o termo letramentos no plural, do mesmo modo que sugere Street (2004, 2010, 2014): os “vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstram que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento” (STREET, 2007, p. 466).

É nesse sentido que compreendemos o letramento escolar, como um conjunto de práticas que ocorrem em determinado domínio, com especificidades, mas não de modo estático e único. Há diferentes modos de referir-se ao letramento escolar. Em alguns estudos, criam-se dicotomias em relação a essas práticas, especialmente quando se tem como objeto a avaliação e os resultados do que se propõe nesse domínio e no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Segundo Bunzen (2010), há diversas oposições concernentes ao letramento escolar, por exemplo: letramento escolar *versus* letramento social, letramento escolar categorizado como modelo autônomo de letramento, por seu modo de conceber a linguagem, seu ensino e efeitos sobre os estudantes, ou em contraposição ao letramento “social”, como se o letramento escolar não fosse, em sua natureza, socialmente constituído e produto da cultura escolar. Como aponta Bunzen (2010, p. 101), um caminho produtivo para romper com as dicotomias existentes em relação ao letramento escolar é considerá-lo como um “conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos”. Portanto, as práticas sociais de uso da escrita que acontecem dentro das escolas são sensíveis e passíveis de caracterização e compreensão.

No capítulo anterior, em que descrevemos a história do ensino da leitura no antigo primário e no atual ciclo de alfabetização, discutimos sobre a forma escolar e sobre os elementos inerentes a ela. A escola tem características próprias em sua forma, isto é, o tempo, o espaço e a linguagem são particulares a ela. E é nesta instituição, com tempos e espaços definidos e distintos de todas as outras, que os discursos e sujeitos possuem papéis socialmente determinados. A instituição escolar, segundo Vincent, Lahire e Thin (2001) foi criada como um mundo para a infância e nasceu com características específicas e próprias ao seu funcionamento. O tempo, a arquitetura, as regras e rotinas, as funções dos saberes, a disposição dos móveis, todos esses elementos foram pensados de modo a favorecer o processo

de ensino e aprendizagem, tornando-se propriedades intrínsecas à forma escolar. A escrita, igualmente, “é elemento constitutivo da cultura escolar” (BUNZEN, 2010, p. 104). Por constituir-se em um local socialmente determinado para reproduzir tradições e transmiti-las para as próximas gerações, a escrita tem um papel fundamental, uma vez que “os textos escritos permitem a circulação e a apropriação de uma determinada cultura escolar” (BUNZEN, 2010, p. 106). Por meio desta circulação e apropriação dos textos e da própria relação dos alunos com os textos e com os outros é que o conhecimento escolar vai se tornando palpável. Inadvertidamente, podemos tomar as práticas realizadas na escola como únicas, não pertencendo a outros domínios sociais (BARTON; HAMILTON, 2000). No entanto, concordamos com Kleiman (2010, p. 380) quando afirma que o letramento escolar e as práticas escolares, “ainda que “estritamente escolares”, são também práticas sociais, sendo que muitas delas [...] tomam por base práticas sociais e, portanto, recontextualizam essas práticas com as quais os alunos convivem fora da escola, tornando-as mais significativas para eles”. Ainda que as práticas realizadas na escola sejam específicas, elas “influenciam os significados que os sujeitos dão à cultura escrita em diversas esferas” (BUNZEN, 2010, p. 108).

Sendo a escola conhecida como a instituição que ensina a ler e escrever, seus saberes tornam-se valorizados na sociedade; porém, até mesmo no interior das instituições escolares, há práticas mais e menos valorizadas do ponto de vista educacional: por exemplo, os trabalhos dos alunos colados nas paredes da instituição são mais valorizados socialmente do que as escritas nas portas dos banheiros; uma feira cultural é mais valorizada enquanto prática social do que uma batalha de Slam³⁰. Nesse sentido, ainda que os letramentos valorizados predominem, há também letramentos não valorizados, graças à abertura da escola, a partir do século XIX, para famílias além daquelas abastadas que frequentavam os bancos escolares (ESCOLANO, 1993; FARIA-FILHO; VIDAL, 2000), fazendo com que esta se deparasse com novas especificidades, ocasionando uma amplitude de práticas sociais com as quais não estava acostumada.

Em meio a essa discussão sobre letramentos valorizados ou não, podemos citar um estudo de caso realizado em salas de aula de escolas privadas nos Estados Unidos por Street e Street (2004; 2014), em que estes autores se questionaram como, em meio a uma variedade de letramentos, o letramento escolar tornou-se tão legitimado e considerado por muitos como o

³⁰ Batalhas de poesias faladas com conteúdo social e político. A escola-campo promove batalhas de Slam entre seus alunos e participa de campeonatos externos.

único representante da cultura. E ainda, como essas práticas tornam-se tão legitimadas, apagando e ignorando outras? Os letramentos escolares de certo modo têm sido tomados como aqueles que fornecem capacidades, habilidades e atitudes necessárias para participar de determinadas práticas sociais em sociedades contemporâneas, ficando “associados às noções educacionais de ensino e aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento, evidenciados na literatura etnográfica comparativa” (STREET, 2014, p. 122). Isso faz com que outros tipos de letramento, especialmente aqueles utilizados na vida cotidiana, sejam invisibilizados ou deslegitimados neste domínio.

Street e Street (2004), em uma revisão de pesquisas que tratam de letramentos localmente produzidos para atender a necessidades e interesses de grupos específicos, evidenciam quão abundante é o letramento fora do ambiente escolar. Além disso, identificam estudos em que a participação de grupos e comunidades específicas na educação escolar ocasiona processos variados. Entre eles, de aculturação, já que os letramentos escolares são tomados como aqueles que todos devem dominar e que condicionam tanto a continuidade dos estudos como a possibilidade de participação social, de ter direitos sociais garantidos ou de inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, os letramentos escolares, se impõem sobre outras práticas, especialmente aquelas produzidas por grupos minoritários. A imposição de certos letramentos também produz efeitos de resistência e conflitos de ordem cultural, como demonstram os mesmos autores e Kleiman (1995). Ou, alternativamente, os alunos podem fazer usos estratégicos de certos aprendizados em relação à língua escrita, associando-os a práticas culturais localizadas em suas comunidades e interesses, deslocando-os quanto ao seu estatuto, modos de funcionar e valores.

Os trabalhos de Street e Street (2004, 2014) indicam que as pesquisas que buscam conhecer práticas de letramento precisam assumir um caráter etnográfico, no sentido de compreender que existem inúmeras práticas e variedades de letramento e que é preciso romper com a hierarquização de práticas, e compreender as razões de terem ganho esse estatuto tão valorizado.

Assim, a perspectiva sócio-histórica dos Estudos do Letramento valoriza a diversidade e a multiplicidade de letramentos existentes, ao mesmo tempo que reconhece a existência de hierarquias e valores que posicionam diferentemente práticas e atores sociais. Rojo (2008), em artigo destinado à análise do letramento escolar, abarca outro aspecto: sua insuficiência no sentido de possibilitar a participação plena dos sujeitos em sociedades contemporâneas. E advoga a atualização dos currículos em função da multiplicidade de letramentos,

especialmente num cenário social em que tecnologias da informação e comunicação possibilitam usos diversificados da linguagem verbal em combinação com outras linguagens, posicionando seus usuários como produtores ativos nestes contextos.

Rojo (2008), assim como Kleiman (1995), considera um novo contexto na escolarização, com grupos sociais que hoje fazem parte desta instituição e que até pouco tempo atrás sequer ocupavam os bancos escolares. Por muito tempo a escola esteve apartada dos problemas sociais, quando recebia apenas uma classe social. Mas, com a universalização recente do Ensino Fundamental, um outro contingente populacional chega às escolas, trazendo para seu interior letramentos locais e vernaculares³¹. Tais práticas, situadas e motivadas por interesses e necessidades próprias de grupos sociais, sofrem, na escolarização, um processo de apagamento, já que os currículos prescrevem letramentos socialmente valorizados, privilegiando capacidades que podem ser generalizadas, posteriormente, para outros domínios de atuação e convívio. Trata-se de uma problemática também discutida nos trabalhos de Kleiman (1995), de Heath (2004 [1982]) e de Bunzen (2009, 2010), entre outros. Rojo (2008) advoga em dois sentidos: uma necessária atualização dos currículos, tendo em vista as práticas de letramentos contemporâneas; e o estabelecimento de relações entre letramentos locais e globais na escola. Tais mudanças do cenário e atores “fazem ver a escola de hoje como um universo de letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais [...], sempre em conflito, sendo alguns ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados” (ROJO, 2008, p. 584).

É unânime entre os autores apresentados a presença de letramentos socialmente valorizados na escola, pois são letramentos institucionalizados. No entanto, apesar de reconhecer a importância desses letramentos para lograr o objetivo da escolarização - a formação do cidadão crítico que saiba utilizar a leitura e a escrita de forma autônoma nas mais variadas práticas sociais -, é preciso também admitir que a escola muitas vezes desvaloriza os letramentos locais ou vernaculares, como proposto por Rojo (2008), havendo necessidade de trazê-los para as salas de aula e para o interior da escola, pois são estes os que podem estabelecer pontes de acesso para os estudantes.

Diante do que foi exposto e dos pressupostos aos quais nos filiamos neste trabalho, ao adotarmos uma perspectiva sociocultural e de inspiração etnográfica, comprometemo-nos com a compreensão das práticas e eventos de letramentos escolares. Não se trata de verificar o

³¹ Práticas de letramento associadas às práticas cotidianas dos sujeitos, pertencentes muitas vezes ao domínio privado, como a família, por exemplo (BARTON; HAMILTON, 2000; ROJO, 2008).

certo ou o errado na prática desenvolvida pelas professoras do ciclo de alfabetização, mas compreendê-la em sua função, nos aprendizados que propicia aos alunos enquanto uma prática de leitura realizada diariamente. Pressupomos que o momento em que ocorre a leitura deleite ou leitura oral feita pelo professor constitui-se num evento de letramento escolar, uma vez que faz parte da rotina das turmas de determinado ciclo, tem destaque na alfabetização, ocorre de forma específica e diferenciada - se esta leitura fosse realizada em casa, por exemplo, teríamos outra configuração e sentidos.

3.2.1 LETRAMENTO ESCOLAR E SUA FINALIDADE DIDÁTICA

A partir dos Estudos do Letramento, podemos caracterizar a aula de leitura como um episódio demarcado por um tempo e uma ambientação que lhe é típica, dentro de determinado domínio social, a escola. Dentro desta moldura sócio-histórica e cultural, na sala de aula ocorrem múltiplos eventos previstos e planejados pelo professor, atividades voltadas ao ensino da leitura ou que demandam a compreensão de textos; e aqueles imprevistos, improváveis e nem sempre visíveis, que podem ratificar a proposição docente, complementá-la, subvertê-la, contradizê-la, ou até resistir ao que está em jogo, entre outras reações. Há ainda os alunos, participantes ativos nesses eventos, por meio da realização de atividades voltadas ao ensino ou à sociabilidade, com e a partir da linguagem escrita, desempenhando papéis e interagindo entre si para alcançar propósitos compartilhados. E, como Hamilton (2000) aponta, há, ainda, outros participantes não visíveis, que estabelecem coerções em torno do que se pode realizar e de quem pode realizar, em função das regras e rotinas e relações de poder que fundam a cultura e a forma escolar. Para este estudo, um distintivo central no evento de letramento escolar é a atividade que os participantes compartilham. Estamos nos referindo essencialmente às atividades de caráter didático, cuja finalidade estrita é ensinar e aprender a ler.

Em função da aula de leitura constituir-se em um evento de letramento escolar com uma finalidade didática e organizar-se de modo específico dentro desse domínio, a partir de regras e rotinas diárias, consideramos importante reportamo-nos de modo específico aos estudos relacionados à didática no ensino da Língua Materna (SCHNEUWLY, 2009; AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; GOMES-SANTOS; JORDÃO, 2017) e, de modo amplo, aos estudos sobre o trabalho docente, para compreender o que está em jogo em termos de ensino e aprendizagem nessas ocasiões.

Nesta seção, concentramo-nos na atividade que move este evento, na sua finalidade didática, nos instrumentos didáticos³² e na implementação dos mesmos durante o evento de letramento. Faz-se necessário nos debruçarmos sobre a dimensão do trabalho do professor e interpelarmos esse evento, a partir da atividade que mobiliza os participantes, em termos do objeto de ensino que está em foco, bem como dos instrumentos e gestos didáticos mobilizados para que se transforme em objeto ensinado (SCHNEUWLY, 2009; AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008).

O ensino de leitura no ciclo de alfabetização, tal como o conhecemos atualmente, com suas características e objetivos, assim como as obras escolhidas, em detrimento de outras, são frutos de uma história social da alfabetização e da escola, da leitura e da literatura infanto-juvenil. Essa prática foi modificada conforme as transformações dos saberes escolares, dos saberes relativos à disciplina de Língua Portuguesa e às mudanças fundamentais para a transformação de um saber teórico em um saber ensinado (BATISTA, 1997; SOARES, 2002). A essa transformação de um objeto de saber em uma disciplina escolar, adaptado para que seja ensinado e aprendido pelos atores da escola, Chevallard (1997), em seu estudo sobre a didática do ensino da Matemática, nomeou como transposição didática³³.

Tomando por base as considerações desse autor, este processo de transposição didática não é único, ocorre de dois modos distintos: a transposição didática externa e a transposição didática interna à escola. A primeira, aquela externa à escola, refere-se aos documentos curriculares oficiais e a forma como os conteúdos estão postos e organizados, pois são elaborados e regulados pelas legislações educacionais. A outra, interna à instituição escolar, refere-se ao que o professor transmite aos alunos, isto é, quais os conhecimentos selecionados e adotados pelos professores. Oliveira (2013), em sua tese de doutorado, ao estudar o processo de transposição didática, afirmou que a transposição didática interna constitui o “currículo concreto”. Para Batista (1997, p. 3-4), corroborando a discussão de Oliveira (2013), o que se ensina, depende de dois fatores : da “visão, entre outras coisas, do fenômeno da língua e do papel de seu ensino numa determinada sociedade”; e do “resultado das condições sob as quais se exerce essa prática de transmissão”, atribuindo ao professor o papel de autor na transposição interna. Logo, aquilo que se ensina em Língua Portuguesa nas escolas, bem como nos eventos ou práticas de letramento escolares, também é resultado do trabalho

³² Cf. Schneuwly (2009).

³³ Chevallard (1997) chama de transposição didática o fenômeno de transformação de um saber em objeto a ser ensinado. O saber teórico se transforma em uma disciplina escolar, isto é, em um saber passível de ser ensinado e aprendido na escola.

docente, dado que os objetos de ensino são escolhidos e determinados pelo docente e manejados de modo a ser ensinados pelo autor desse currículo concreto.

Conforme as considerações acima, aquilo que é ensinado pelo professor em sala de aula passa por uma cadeia de transformações (SCHNEUWLY, 2009), condicionada pelo processo de transposição didática: “um conteúdo de saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir de então um conjunto de transformações adaptativas que vão fazê-lo ocupar um lugar entre os objetos de ensino” (CHEVALLARD, 1997, p. 45). Para esses dois autores, os objetos, até chegarem na etapa final da cadeia, passam por grandes processos de transformação. Contudo, o processo de transposição didática não ocorre de modo isolado, mas está diretamente conectado à forma escolar — à organização, ao espaço, ao tempo e ao ensino, que conformam a escola como diferente de qualquer outra instituição. Para que este processo ocorra, há duas determinantes, segundo o esquema de Chevallard (1997). A primeira é a decomposição do objeto de saber em unidades menores, para que se tornem objetos de ensino e também sejam passíveis de uma progressão de conteúdos (SCHNEUWLY, 2009). A segunda determinante refere-se às modificações e transformações pelas quais o objeto de saber passa até chegar na escola, isto é, perde sua função primária e torna-se um “objeto de ensino a ser ensinado e aprendido” (SCHNEUWLY, 2009, p. 22), foco da escola.

As considerações de Schneuwly (2009) sobre as transformações que ocorrem para um objeto de saber ser efetivamente ensinado sinaliza a importância do trabalho docente, em suas escolhas pedagógicas e nos instrumentos de que lança mão para ensinar e transformar os modos de pensar, agir e falar de seus alunos, objetivo principal desse ofício. O autor afirma que, para a compreensão do objeto ensinado, bem como para sua descrição, é necessário observar o trabalho docente.

O autor, apoiando-se numa perspectiva marxista sobre o trabalho, afirma que a atividade específica do homem, ao empregar instrumentos para realizar seu trabalho, utiliza algo que é um meio de produção que, neste caso, tem em vista a mudança de comportamento do aluno, promovendo o seu desenvolvimento. O trabalho docente, então, tem como objeto a transformação do comportamento e a busca do desenvolvimento de seus alunos e, para isto, precisa de instrumentos que o auxiliem nessa tarefa. Para que o objeto seja presentificado, o professor conta com o auxílio de instrumentos que têm um caráter didático, dada a finalidade didática do trabalho docente, e podem ser organizados em três categorias distintas (SCHNEUWLY, 2009). A primeira refere-se aos instrumentos de ordem material e institucional, são “o tempo e espaço da aula, incluindo seu mobiliário, o quadro negro, o retroprojetor, as folhas de papel, os livros, os cadernos, o computador” (SCHNEUWLY,

2009, p. 33). Essa categoria relaciona-se ao conjunto material que permite a presentificação do objeto. Os exemplos dados por Schneuwly (2009) são os cadernos de exercícios, manuais e livros, fichas escolares, entre outros. Já as outras duas categorias são relacionadas especificamente às disciplinas escolares, pois colaboram na presentificação, na elementarização e na compreensão do objeto pelo estudante.

Na segunda categoria estão todas as maneiras de que o professor lança mão para conceder o acesso ao objeto e também para buscar a atenção do seu grupo de alunos. São “as maneiras de falar, de apresentar verbalmente a lição, de traduzir em diálogo do tipo pergunta-resposta” (SCHNEUWLY, 2009, p. 34). Temos então uma categoria de tipo material e outra de tipo discursivo (GOMES-SANTOS; JORDÃO, 2017).

De modo a compreender e identificar os instrumentos, o autor aponta para três conceitos, relacionados entre si: o dispositivo didático, a atividade escolar e a tarefa.

- a) Dispositivo didático: compreende todos instrumentos utilizados para que os alunos compreendam aquilo que está sendo ensinado e dá a possibilidade ao professor de utilizar as categorias de instrumentos relacionados às disciplinas escolares.
- b) Atividade escolar: faz parte do dispositivo didático e remete-nos ao que está proposto ao aluno fazer, elaborar ou desenvolver, de forma que utilize e elementarize o objeto de ensino. Estas atividades são compostas por tarefas (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008).
- c) Tarefas: pertencentes à Atividade escolar, são destinadas ao uso exclusivo dos alunos (individualmente ou em grupo); o professor formula tais tarefas e os alunos precisam respondê-las. São as tarefas que “permitem ao objeto existir” (SCHNEUWLY, 2009, p. 34).

Então, sempre que nos referirmos ao dispositivo didático e sua utilização durante as aulas ou eventos e práticas de letramento escolar, o ator principal será o professor, na atividade escolar os atores são professores e alunos, e na tarefa será, principalmente, o aluno. Além dos dispositivos didáticos implementados na ação do professor, seu trabalho docente também apoia-se em gestos didáticos, necessários para aportar os processos de aprendizagem dos alunos de determinado objeto de ensino (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008; SCHNEUWLY, 2009). Ao discutirmos os processos de transposição didática, verificamos que no segundo nível da transposição, o professor é o responsável pela transformação de objeto de ensino em

objeto efetivamente ensinado, e essa “transformação dos objetos na sala de aula é regulada pelos gestos didáticos” (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008, p. 84). É por meio dos gestos didáticos que o professor escolhe, apresenta, “fatia” e utiliza o objeto, visando a aprendizagem dos estudantes. Mas, como nosso foco neste trabalho não são os gestos didáticos do professor, vamos considerar apenas o que faz sentido para o nosso objeto de estudo: a implementação de dispositivos didáticos (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008). Este gesto didático nada mais é do que a utilização pelo professor de todos os suportes materiais e discursivos disponíveis para ele para a presentificação do objeto de ensino. Pode ser desde o local, espaço utilizado por ele, até os suportes mobilizados. Como afirma Schneuwly (2009, p. 37), “implica uma série de meios [...], como o local em que o professor se situa, os textos escritos ou os suportes para escrever nas mais diferentes formas (lousa, folhas, textos, cadernos, livros), o discurso do professor compreende diversas modalidades, bem com os gestos e a movimentação no espaço”.

Neste tópico nos interessou refletir sobre o objeto de trabalho do professor, bem como seus instrumentos didáticos e sua implementação para compreender como um objeto de ensino é presentificado e elementarizado. Todos os conceitos mobilizados neste capítulo serão retomados e articulados aos procedimentos de análise, de modo a compreender como ocorrem os momentos de leitura deleite na escola-campo.

3.2.2 O LETRAMENTO ESCOLAR E A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Como indicam várias pesquisas sobre letramento escolar e aquelas que tratam da interação em sala de aula, a aula é um ambiente discursivamente construído, por meio das interações que têm lugar nesse espaço físico e social, onde se oferecem oportunidades de produção e apropriação de conhecimentos e modelos de ação social (práticas sociais), desenvolvimento de habilidades e atitudes e compartilhamento de valores, entre outros. Para Bunzen (2014b), essas pesquisas colaboram para compreender as “práticas escolares sob a ótica da complexidade das interações contemporâneas e das dinâmicas discursivas que emergem em diferentes contextos sócio-culturais” (BUNZEN, 2014b, p. 2).

Os estudos de interação em sala de aula têm evidenciado certos aspectos do processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, a distribuição de turnos entre alunos e professor, a atuação dos participantes em uma tarefa ou atividade, bem como os aspectos verbais e não-verbais, explícitos ou não, na interação e na organização do evento. Segundo Kleiman (1991, p. 7), dentro de uma análise etnográfica, a interação, dos eventos e práticas de letramento

permitem “descrever o mundo em que se movem os atores sociais e os diversos papéis assumidos por esses atores [...] para uma descrição não trivial da realidade escolar e familiar do aluno”. Dado que os eventos e práticas de letramento são variáveis de acordo com o contexto e com a realidade vivida por seus participantes, podem ocorrer em diversos ambientes e nas mais variadas situações e, conseqüentemente, um evento ou prática dificilmente será igual a outro.

Matêncio (1999, 2000), por sua vez, analisou aulas de língua materna para compreender a estrutura e o funcionamento das mesmas. Para isso, utilizou-se da interação verbal. Para analisar as aulas de língua materna, na França e no Brasil, a autora criou algumas tipologias de interação em sala de aula, tendo em vista que a aula é um evento intermediário em relação às suas rotinas e ritos, pois, ao mesmo tempo que tem momentos ritualizados, inclui momentos de pura espontaneidade. Conforme a autora, em relação a esses rituais e à rigidez de uma aula, estão os papéis e a posição dos sujeitos neste evento, em que cada participante assume uma função definida pela própria forma escolar, e de caráter assimétrico. Além disso, há também a rigidez no tempo e no espaço, uma vez que o início e o fim são definidos previamente pela instituição. Apesar desta certa inflexibilidade na estrutura organizacional identificado por Matêncio (1999), na preparação, no desenvolvimento e no fechamento de uma aula, tanto no Brasil como na França, há estudos baseados na estrutura proposta pela autora, como a dissertação de mestrado de Marcucci (2015): por meio da observação das aulas de Língua Portuguesa no terceiro ano do Ensino Fundamental, pudemos perceber que esta estrutura organizacional definida nem sempre era respeitada, dado que, em certos casos, não havia a preparação ou o fechamento de uma aula, ainda que somente por gestos verbais ou não-verbais.

Nessa perspectiva, elencamos abaixo os elementos interacionais constitutivos de uma aula, criados por Matêncio (1999) a partir de estudos franceses de interação em sala de aula, como os de Francine Cicurel, Michel Dabène e Kerbrat-Orecchioni:

- a) a instância institucional intervém não apenas quanto à duração da aula e número de participantes, como também no que se refere à determinação dos objetivos educacionais, seleção e divisão do programa anual e tipo de avaliação (do professor e dos alunos), o que não garante, entretanto, a compreensão homogênea dessas determinações pelos diferentes participantes.
- b) os lugares e papéis definidos previamente para o evento e sua compreensão pelos participantes direcionam o grau de formalidade no registro lingüístico utilizado e as relações interpessoais, além de intervirem no tipo de gerenciamento proposto para o evento.

Tais elementos da interação nos auxiliam na descrição dos eventos de letramento de uma prática recém-incorporada aos documentos curriculares e ao cotidiano dos professores da rede pública de ensino.

Por considerarmos a sala de aula como um lugar historicamente e socialmente situado, em que as regras e os modos de participação dos atores se modificam em conformidade com o contexto, lançamos mão de outros elementos fundamentados por Cicurel (2015³⁴), uma das autoras em que Matêncio (1999) se basou para criar a tipologia organizacional. Nesse sentido, fazemos uma breve descrição desses componentes, como uma possibilidade para a análise das aulas de leitura deleite, visto que podemos considerar essas aulas “como um “observatório” que permite descobrir de que maneira os dados linguageiros são utilizados por uns e por outros. [...] Uma aula de língua [...] é inserida dentro de um quadro social [...] que [pode] ser um quadro de análise para as interações em sala de aula” (CICUREL, 2015, p. 25-26). Este quadro de análise proposto pela autora contém: a) quadro espaço-temporal; b) interlocutores ou participantes da aula; c) objetivos dessa aula ou “contrato didático” (CICUREL, 2015, p. 26); d) conteúdos; e) rituais ou a ordem dos acontecimentos didáticos; f) formas de comunicação utilizadas durante a aula; g) estratégias discursivas.

A partir dos itens elencados acima, buscamos analisar os eventos de letramento, isto é, a leitura realizada pela professora (intitulada leitura inicial, na escola-campo) e compreendê-la a partir dos estudos da interação em sala de aula. Assim como esses elementos, os conceitos descritos e explicados neste capítulo fazem parte do quadro teórico-metodológico desta pesquisa, em que procuramos encontrar elementos que permitam examinar e compreender a aula de leitura deleite, objeto de nosso estudo, como uma prática de letramento e com uma finalidade didática, por se tratar de uma prática realizada dentro da escola.

³⁴ Essa obra compila todos os trabalhos sobre interação em sala de aula escritos pela autora, como uma homenagem de seus colegas, alunos e ex-alunos, em razão de sua aposentadoria em 2017.

4 SAPOPEMBA E A ESCOLA-CAMPO

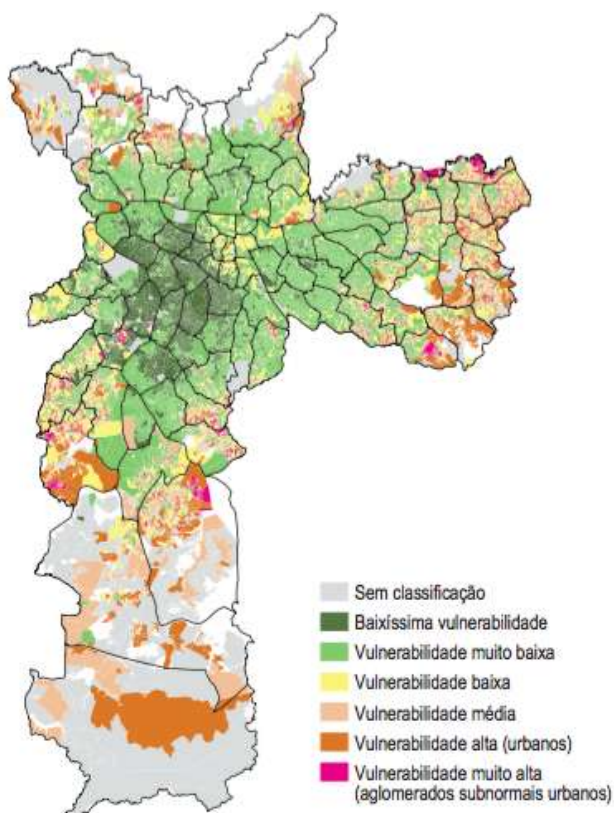
No Brasil, as periferias e seus moradores vêm sendo foco de pesquisas desde o final dos anos de 1970, mas foi a partir de 1990 que a problemática começa a ser explorada por sociólogos, antropólogos e cientistas sociais preocupados principalmente com a organização e dinâmicas desses territórios³⁵ nas grandes cidades e metrópoles, como São Paulo e Rio de Janeiro.

Para aqueles que conhecem o município de São Paulo, é possível perceber, mesmo que minimamente, o modo como tem se dado a ocupação do solo urbano e o gradual processo de segregação e isolamento socioespacial de parcelas da população, gerando grandes disparidades na paisagem. Bairros arborizados, com vias calçadas, infraestrutura e transporte, áreas de lazer e um grande número de serviços e equipamentos públicos e privados rivalizam com localidades onde a unidade escolar desponta como um dos principais, senão o único, equipamento público de atendimento gratuito à população residente. Como afirma Marques (2005), é uma cidade extremamente concêntrica, onde a população mais abastada vive nas regiões centrais e a que vive em condição de maior precariedade é empurrada para as regiões mais periféricas. Ao observar o mapa do município (Imagem 01), podemos ver claramente, por meio do índice paulista de vulnerabilidade social (IPVS)³⁶, a distribuição dos segmentos mais ricos e dos mais pobres pelas subprefeituras e distritos de São Paulo.

³⁵ Assumimos a concepção de território proposta por Santos (1999), considerando que territórios vão além dos espaços físicos que ocupam, com suas características naturais e físicas, mas são igualmente espaços sociais, modificados constantemente pela ação e interação humana.

³⁶ O Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (SEADE, 2010) abrange diversos indicadores para evidenciar o nível de desigualdade, englobando escolaridade, saúde, mercado de trabalho, mobilidade urbana, dentre outros, evidenciando a qualidade de vida dos moradores do Estado.

Figura 01 – Mapa do IPVS de São Paulo
Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)
 Município de São Paulo – 2010



Fonte: Fundação Seade, 2010.

Como indica o mapa, as regiões centrais concentram distritos com baixíssima vulnerabilidade, onde a condição socioeconômica é muito. Entre essas localidades despontam, por exemplo, os distritos de Pinheiros, Sé e Vila Mariana, pintados de verde escuro no mapa, cujos os moradores têm renda média de R\$ 8.459,00.

Dos 12,11 milhões de habitantes do município, só 2,5 milhões vivem em condições de baixíssima vulnerabilidade, perfazendo 5,9% das crianças paulistas com idades entre zero e cinco anos. Se observarmos os distritos próximos aos limites geográficos do município, vários deles apresentam vulnerabilidade alta e muito alta, tais como os distritos de Parelheiros, São Miguel e Ermelino Matarazzo, cujos moradores têm renda média em torno de R\$ 1.300,00 - são 6,1 milhões de pessoas vivendo nessas condições. Os indicadores mostram que, nos distritos que apresentam vulnerabilidade alta ou muito alta, 21,8% da população são crianças de zero a cinco anos e 43,3% são mulheres responsáveis pelo domicílios em que vivem.

Segundo Marques (2005, p. 61), desta forma de ocupação do solo urbano decorre que a maior parte dos segmentos mais ricos e com melhores condições de vida e renda “habita os enclaves fortificados ou as cidades dos muros”. Sociólogos, asseveram que viver em

localidades que concentram os setores mais empobrecidos pode criar estigmas, com apreciações negativas sobre quem ali vive, como explica Pereira (2010). Além disso, como aponta Kaztman (2000), há dinâmicas socioeconômicas e culturais que afetam negativamente os moradores em relação à mobilidade social, à entrada e permanência no mundo laboral, à escolarização e à socialização dos moradores com grupos sociais diversificados. São territórios onde desigualdades sociais estão sobrepostas. A vida de quem habita um distrito como Pinheiros é muito diferente, por exemplo, de quem mora em Sapopemba, onde se localiza a escola-campo desta pesquisa. Não se trata só da dicotomia riqueza-pobreza. São muitos os elementos que distinguem essas localidades e tornam evidente essa diferença.

Optamos, nessa seção, por organizar um breve panorama de Sapopemba, um distrito³⁷ com peculiaridades que o tornam diferente de qualquer outra.

4.1 O TERRITÓRIO

Nossa primeira ida à escola-campo aconteceu em setembro de 2017. Nesse dia o trajeto não foi feito de ônibus, mas, a partir de outubro, as idas começaram a ser frequentes, e o ônibus o meio de transporte utilizado para chegar ao território. O ônibus utilizado saía da estação Carrão do Metrô, e seu ponto final era o Terminal Sapopemba. Na primeira etapa, o ônibus passa pelo Tatuapé bairro que, nos últimos anos, tornou-se um pólo desenvolvido entre os distritos da Zona Leste, possuindo o melhor IDH dessa zona. Assim, no início da viagem do Carrão a Sapopemba, a paisagem não muda e nada de novo chama a atenção: ruas asfaltadas e arborizadas, comércio variado, serviços, linhas de ônibus, hospitais, shopping centers e ruas repletas de pessoas transitando. Entretanto, à medida que o ônibus toma a direção da Avenida Rio das Pedras, mudanças na paisagem tornam-se evidentes, o comércio começa a ser menor e menos variado, às vezes acoplado a moradias, não se observam prédios com serviços, as residências são menores, sem acabamento externo e disputam espaço com terrenos descampados. As ruas ficam mais estreitas e, muitas vezes, somente o ônibus consegue passar. Na última avenida pela qual passamos antes de chegar à escola, há uma ladeira e, deste ponto, nota-se a presença de favelas³⁸ aos lados e também à frente, aumentando os contrastes com os bairros pelos quais passamos para chegar até ali.

³⁷ O distrito de Sapopemba engloba apenas uma subprefeitura que leva o mesmo nome de seu distrito.

³⁸ Segundo o IBGE (2010), favelas ou aglomerados subnormais são um conjunto de domicílios conglomerados sem títulos de propriedade, e que não possuem rede de esgoto, água encanada, iluminação pública, coleta de lixo, além de não haver uma regularidade entre as suas passagens.

O horário de visita à escola-campo sempre coincidia com o horário de saída de alunos de outras escolas da região, especialmente uma do SESI (Serviço Social da Indústria), e o ônibus era ponto de encontro de alunos adolescentes recém-saídos da escola, bem como de trabalhadores que haviam terminado seu turno de trabalho ou que estavam por começar um novo turno. Aparentemente, o grupo de trabalhadores tomava este ônibus no mesmo horário, pois era comum vê-los cumprimentarem-se uns aos outros, ao o motorista e ao cobrador do ônibus. Na chegada à escola, todos já haviam descido em pontos domiciliares e poucos chegavam ao ponto final da linha³⁹. Nesse percurso, também havia alguns mercadinhos, além de uma grande loja. Era comum encontrar no ônibus moradores que retornavam às suas casas, após fazer compras.

O estudo etnográfico de Gabriel Feltran⁴⁰, em seu doutoramento em 2008, sobre as trajetórias e vida cotidiana de adolescentes e famílias em Sapopemba, marcadas pela presença do “mundo do crime” e sobre uma organização não governamental que procura mediar o contato desses adolescentes com o mundo público, desvela inúmeros fatos da história dessa localidade e suas características demográficas e socioeconômicas⁴¹ (FELTRAN, 2008). A densa descrição que faz desse território interessa-nos, pois colabora para compreendermos as peculiaridades desse distrito, localizado na região Leste de São Paulo.

Sapopemba tornou-se uma subprefeitura do município de São Paulo em 2013. Tem uma área de 13,5 km², o que equivale a 0,89% da área total do município, e 287.816 habitantes, correspondentes a 2,39% da população paulistana. Até então tratava-se de um dos 96 distritos paulistanos, localizado entre Vila Prudente e São Mateus. Para Feltran (2008, p. 66-67), a localidade difere de outras regiões designadas como periferia, pois não é um território distante da região central (como São Miguel Paulista e Campo Limpo, por exemplo), e tampouco é uma região “abandonada e desolada”. Em suas palavras, caracteriza-a como “uma zona de transição entre distritos centrais da metrópole e a região industrial do ABC (municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul). Essa posição estratégica atraiu, entre os anos de 1960 e 1970, um grupo de trabalhadores bastante específico, operários que trabalhavam no parque industrial próximo.

³⁹ O ponto final dessa linha de ônibus era o Terminal Sapopemba e a escola era apenas dois ou três pontos antes de chegar.

⁴⁰ A tese de Gabriel de Santis Feltran, de 2008, “Fronteiras de tensão: um estudo sobre política e violência nas periferias de São Paulo”, virou livro em 2011: “Fronteiras de tensão: política e violência nas periferias de São Paulo”, São Paulo: Editora UNESP.

⁴¹ Não conseguimos dados atuais estratificados a partir do Censo Demográfico de 2010. Mas atualizamos vários dados via Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Rede Nossa São Paulo; Observa Sampa; e Centro de Estudos da Metrópole.

Diferentemente de outros locais da Zona Leste de São Paulo, Sapopemba não está dentre os bairros e distritos onde desabrocham constantemente centros comerciais, grandes lojas e magazines; ali predomina o comércio local. Como está distante de uma “rota de expansão, a urbanização do bairro é mais característica da periferização tradicional da cidade de São Paulo” (FELTRAN, 2008, p. 68). Nesse sentido, afirma o autor, a formação populacional do distrito e da subprefeitura se deu a partir das famílias de operários que se instalaram nos extremos de São Paulo e em suas margens, pois no centro se concentrava e ainda se concentra a população mais abastada do município. Nas palavras de Feltran (2008, p. 68-69):

Ali, um projeto específico de família – a família operária – simbolizou o desenho de todo um mundo social nascente, a partir dos anos 60 e 70, nas margens da cidade. O distrito de Sapopemba foi um dos inúmeros territórios onde este projeto se instalou. Toda a região contida entre as duas grandes zonas industriais de referência para a zona Leste da cidade (Mooca e ABC) foi ocupada na esteira da expansão operária, marcada territorialmente pela criação de um eixo de modernização da indústria tradicional da Mooca às grandes metalúrgicas do ABC. Este conjunto de trabalhadores colonizou este cinturão intermediário, onde está Sapopemba, graças à estabilidade do emprego fordista. Compraram terrenos em loteamentos populares de pequenas ou grandes empreiteiras, muitas vezes irregulares, precários, clandestinos, por vezes ainda hoje – trinta anos depois – em vias de regularização.

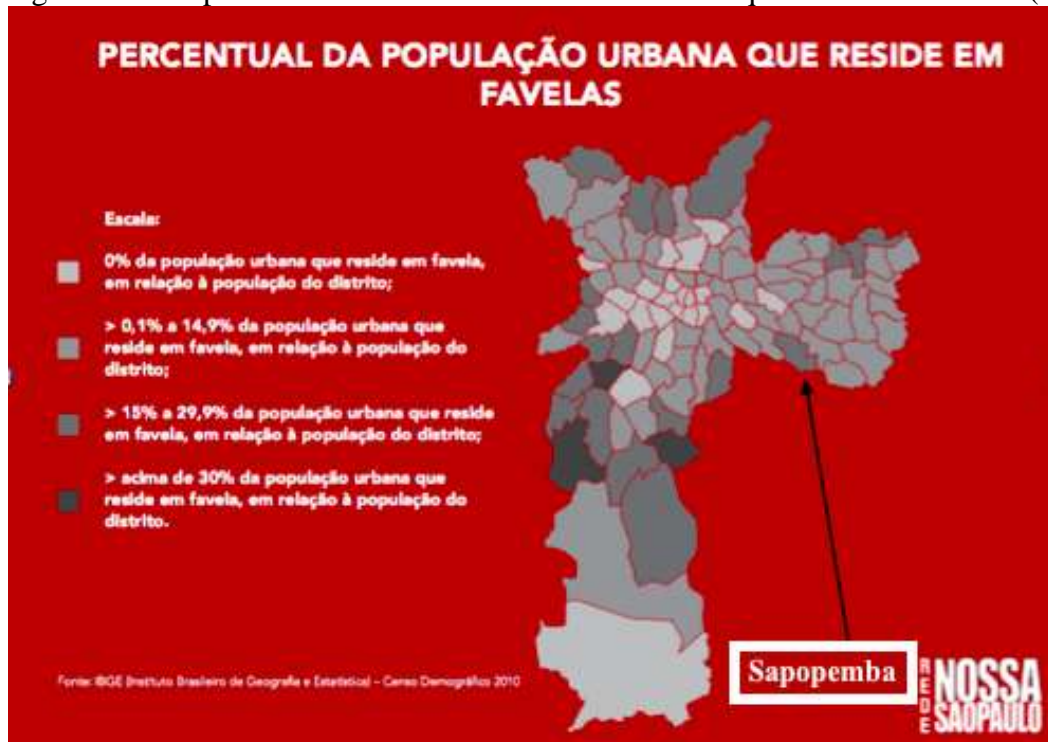
Entretanto, a partir dos anos 1980 e início dos anos 1990, uma nova feição começa a se organizar nessa localidade: novas famílias chegaram à região, formadas por trabalhadores migrantes, com baixa qualificação profissional, ocupando postos de trabalho e moradias em locais mais precários. Segundo Feltran (2008), eram pessoas que não cultivavam o sonho de ascensão social por meio dos estudos, que buscavam simplesmente a sobrevivência, adicionando novos traços e dinâmicas e tornando heterogênea, do ponto de vista da composição social, a localidade de Sapopemba.

Em decorrência de sua localização, entre as subprefeituras de Vila Prudente e São Mateus, as características desse território parecem influenciadas por seus vizinhos. De um lado, possui índices mais próximos aos das regiões centrais do município, impulsionado pela primeira subprefeitura, e de outro, agrega indicadores piores, mais próximos da segunda. A complexidade do território está posta pela distribuição do IPVS: há setores com IPVS baixo ou médio e outros que apresentam majoritariamente IPVS médio e alto, o que traduz condições de vida muito díspares de seus moradores. Diante de um território heterogêneo, em comparação a outras subprefeituras e distritos da metrópole, cabe nesta pesquisa trazer dados que contextualizam o local em que a escola-campo está assentada. No que concerne à

moradia, Sapopemba⁴² se constituiu, ao longo dos anos, como um território com um alto número de conjuntos habitacionais, devido a ocupações irregulares de terrenos que ocorreram entre os anos 1960 e 1970. De acordo com Feltran (2008), neste território era perceptível a disparidade econômica e social e a própria hierarquização social entre moradores. Paugam (2003), ao tratar das questões da pobreza, afirmava que, mesmo em locais empobrecidos, havia dissemelhanças entre a população que ali habitava: aqueles que possuíam uma melhor condição de vida, ainda que precária, possuíam maior status em relação aos mais pobres. Tal fenômeno sucede também em Sapopemba com os operários e os moradores de favelas que, segundo Feltran (2008, p. 70), “estabelecem-se fronteiras simbólicas constitutivas da população atual do bairro, e de sua heterogeneidade”. Os dados da Secretaria Municipal de Habitação (SEHAB) indicam que há nesta subprefeitura 20,55% de domicílios localizados em favelas; destes, 13,38% encontram-se em loteamentos irregulares; somente 66,07% dos domicílios estão em conformidade com as normas básicas de infraestrutura. A título de exemplo, usaremos a subprefeitura da Vila Prudente, vizinha, para fins de comparação. Essa subprefeitura possui 4,90% dos domicílios em favelas, ficando atrás nesse quesito de subprefeituras como Pinheiros e Sé. Além de possuir um dos maiores índices de domicílios classificados como favelas, Sapopemba também ocupa uma posição desfavorável em relação a outras subprefeituras, quando verificamos o índice de domicílios em favelas, como mostra a Figura 02.

⁴² Todas as informações sobre a subprefeitura foram retirados do site da prefeitura “Observa Sampa” (Observatório de Indicadores da Cidade de São Paulo), além do Rede Nossa São Paulo e do Centro de Estudos da Metrópole.

Figura 02 – Mapa dos distritos de São Paulo e habitantes que vivem em favelas (%)



Fonte: Rede Nossa São Paulo, 2017.

A cidade de São Paulo, por ser uma cidade concêntrica, acomoda a parcela mais rica da população em regiões centrais, expulsando para as bordas e extremidades os mais pobres. Entretanto, a constituição de Sapopemba, em decorrência da fronteira com municípios industriais, das invasões de terras e da forma como foi ocupada, diferencia-se de outras regiões que se encontram mais distantes do centro.

Nessa região, a atuação da Igreja visa incorporar grupos populacionais divergentes (com status diferentes na localidade). Conforme Feltran (2008, p. 71), “se igrejas e entidades sociais atuam nos fluxos da fronteira que demarca a heterogeneidade social dos bairros, a polícia atua para manter sua divisão”. Nesse sentido, o autor afirma que, apesar da divisão de classes existente no local, o crime e a violência concentravam-se principalmente nas favelas. Nas regiões e locais periféricos, a experiência com a violência chama a atenção, especialmente em grandes cidades e metrópoles, como é o caso da cidade de São Paulo, como expõe Marques (2010, p. 65): “a questão que aparenta maior degradação das condições sociais em São Paulo, a exemplo de outras grandes cidades brasileiras, é a violência”. Em nossa imersão no campo, durante o segundo semestre de 2017, nas imediações da escola, nós,

*outsiders*⁴³, não conseguíamos perceber se o local era seguro ou não. Contudo, em conversas com professores da escola, funcionários e motoristas de transporte público e privado, era unânime que a região tinha problemas de segurança. Em muitas ocasiões, fomos alertados pela direção da escola sobre o perigo de esperar pelo táxi, por exemplo, do lado de fora da unidade escolar.

A violência em Sapopemba não apresenta os piores índices do município, mas faz-se necessário apresentar alguns indicadores⁴⁴. Um deles é a taxa de mortalidade infanto-juvenil por agressão que, entre os anos de 2011 e 2014, passou de 1,28 a cada 100 mil habitantes para 7,77, um aumento de 507,03%, um dos piores índices do município. Também se pode observar grande crescimento, de 57%, na taxa de mortalidade infanto-juvenil no mesmo período, passando de 11,54 por 100 mil habitantes para 18,13. Em relação à mortalidade infanto-juvenil, Sapopemba figura entre os piores distritos, ficando à frente apenas de Parelheiros (19,86) e de São Mateus (18,77); sendo que, do total de mortes, 47,38% são homicídios de crianças e jovens. Os dados de homicídios e violência dessa subprefeitura demonstram que crianças e jovens encontram-se em maior situação de risco que outros segmentos.

Quanto à renda, o valor médio da remuneração daqueles em postos de trabalho formais (11,48% dos moradores de Sapopemba) era, em 2015, de R\$ 2.500,50, abaixo da remuneração média de São Paulo, R\$ 2.700,70. No ano de 2016, 1.877 famílias viviam em condições abaixo da linha de pobreza (com renda até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo, o que equivalia a cerca de 190 reais por pessoa) e 73,3% das famílias em condição de extrema pobreza recebiam auxílio do Programa Bolsa Família. A heterogeneidade dessa subprefeitura desvela-se ainda no número de famílias em situação de extrema pobreza, 1.774, número relativamente baixo para o município, próximo ao índice da subprefeitura de Vila Mariana, por exemplo.

No tocante à saúde, Sapopemba destaca-se de modo negativo em relação à gravidez na adolescência, com uma taxa de 12,41% em 2017. Em distritos como Pinheiros, esse percentual é praticamente zero. Outro indicador que caracteriza a saúde local é o número de leitos em hospitais públicos ou particulares para cada mil habitantes. Em Sapopemba, o número chegou a 1,05 em 2017, melhorando em relação a anos anteriores, mas ainda é bastante inferior ao número de leitos de territórios mais centrais da cidade.

⁴³ Referência à obra de Norbert Elias e John Scotson, “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade”, de 1965.

⁴⁴ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Sistema de Informação Criminal; Autorizações de Internações Hospitalares; Secretaria Municipal de Saúde; Programa de Aprimoramento das Informações de Mortalidade no Município de São Paulo; Rede Nossa São Paulo.

No quesito cultura, os indicadores da subprefeitura ganham um destaque negativo pela quase inexistência de equipamentos públicos e privados de cultura e lazer, como teatros, museus e salas de cinema.

Tabela 01– Indicadores de Cultura em Sapopemba e Pinheiros em 2017

Indicadores de Cultura	Sapopemba	Pinheiros^(*)
Equipamentos públicos de cultura	1,39	7,59
Centros culturais, casas e espaços de cultura	0,03	1,52
Cinemas	0	3,19
Museus	0	1,06
Salas de teatros	0,03	2,13
Salas de shows e concertos	0	92,61

Fonte: Rede Nossa São Paulo; Secretaria Municipal de Cultura; IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

(*) O distrito de Pinheiros, assim como em outras tabelas anteriores, foi escolhido para comparação.

Se compararmos Sapopemba com um distrito central como o de Pinheiros, percebemos que a desvantagem em relação ao acesso a equipamentos de cultura é muito grande. Tais dados coincidem com os de Érnica e Batista (2012), quando analisam a situação da subprefeitura de São Miguel Paulista: os equipamentos culturais existentes muitas vezes se restringem à escola. A pesquisa destes autores evidencia que há uma má distribuição nos equipamentos culturais na metrópole, pois distritos mais centrais, como Pinheiros, possuem maior quantidade de espaços de cultura, como podemos verificar pela Tabela 01.

É preciso, ainda, prestar atenção aos acervos de livros nas subprefeituras da cidade: naquelas que possuem um baixo número de equipamentos culturais, a tendência é que os acervos não correspondam à demanda potencial da localidade. Em 2016, em Sapopemba, o acervo de livros para a população infanto-juvenil era de 0,067 livros por habitante e para adultos, no mesmo ano, era de 0,068 livros por habitante. Em uma pesquisa que focaliza o ensino da leitura, observar que o acervo de livros não é suficiente para atender as crianças e jovens deste território leva a crer que a escola, por meio de salas de leitura ou bibliotecas escolares, seja o único local de acesso ao livro pelos alunos matriculados em escolas dessa localidade.

Dentre os indicadores escolhidos para contextualizar o distrito e a subprefeitura em que a pesquisa foi realizada, deixamos a Educação por último, pois os indicadores educacionais são o que nos permitem compreender um pouco da realidade da escola-participante deste estudo.

O mapa da desigualdade produzido pela Rede Nossa São Paulo enfatiza os primeiros anos da infância, priorizando, dessa forma, o atendimento de crianças em creche e a oferta de vagas na Educação Infantil. No distrito de Sapopemba, em 2016, o número de matrículas por habitante de 0 a 3 anos foi de 0,423. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, sua posição entre os outros distritos da capital foi mediana; não foi o distrito com maior taxa de matrículas, mas também não foi com menor, caso dos locais mais centrais da cidade. Por conta do indicador apresentar as matrículas em creches municipais, os distritos mais centrais possuem os menores números, ao que tudo indica pela renda dos habitantes destes locais mais centrais, enquanto aqueles localizados mais nas bordas, como exprime Marques (2005), possuem mais matrículas por habitantes. A demanda de vagas nas creches é mais alta nestas bordas do que em localidades mais centrais como Pinheiros ou Jardim Paulista, pois ou não utilizam tais serviços como creches ou colocam seus filhos em escolas privadas. Ao verificarmos a relação entre matrículas e demanda não atendida, Sapopemba volta a figurar dentre os menores resultados, apesar de uma distância grande do último lugar. Sapopemba tem 77,42% das matrículas efetuadas, em relação aos inscritos nas creches. Guaianases, um outro distrito da zona Leste, por exemplo, está praticamente atendendo a 100% de sua demanda, atingindo 98,6%. Enquanto isso, a Vila Andrade, localizada na subprefeitura do Campo Limpo, tem apenas 39,01% de matrículas efetuadas em relação à sua demanda. No caso da Educação Infantil, a situação de Sapopemba se mantém mediana como nas creches: o número de matrículas por habitante de 4 a 5 anos é 0,528, enquanto no Jaconã é 0,851 e em Pinheiros é zero. Os dados referem-se ao atendimento na rede pública municipal, sem considerarmos a rede privada.

Em estudo sobre territórios de alta vulnerabilidade social, Érnica e Batista (2012, p. 640) apontaram cinco mecanismos que podem afetar negativamente a escola e o sucesso escolar: a escola isolada em um determinado território; pouca ou mínima oferta de matrícula na Educação Infantil; “concentração e segregação de sua população escolar em estabelecimentos de ensino nele localizados; posição de desvantagem de suas escolas no quase mercado escolar oculto”; e, por último, maiores dificuldades para a organização escolar. No caso da oferta de Educação Infantil, então, os autores expõem que, em territórios vulneráveis, as matrículas neste nível de ensino tendem a ser menores, devido à pouca oferta em relação à demanda. A relação entre número de vagas e demanda na Educação Infantil revela uma das diferenças deste território em comparação a outros também de alta vulnerabilidade, dado que as matrículas na pré-escola, isto é, de alunos de 4 e 5 anos, foi 100% atendida, diferenciando-se de outras regiões de alta vulnerabilidade da metrópole de

São Paulo, como São Miguel Paulista, que ainda não possuem todas as crianças nessa faixa etária na escola.

Nesta seção, detivemos-nos em apresentar o território em que está localizada a escola, com o intuito de fazer uma contextualização deste local e de mostrar quais os elementos que o tornam tão específico e diferente de outras subprefeituras.

4.1.1 LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA-CAMPO

A escola-campo localiza-se entre a rua A⁴⁵ e a Avenida B, ficando na esquina em que se encontram essas vias. Na Figura 03, podemos verificar o local em que a escola pesquisada está localizada, com o auxílio do Google Earth.

Figura 03 – Escola-campo e imediações em Sapopemba



Fonte: Google Earth, 2017.

⁴⁵ Os nomes das vias foram modificados a fim de manter sigilo sobre a instituição escolar e as pessoas que ali trabalham e estudam.

Figura 04 – Foto da Rua A



Fonte: Autora, 2017.

Figura 05 – Foto da Avenida C



Fonte: Google Maps, 2017.

Na Figura 04, mostramos a rua em que a escola está situada, notando-se desde moradias, até o comércio acoplado às moradias, característico dessa região. Nesta foto, é possível visualizar uma pizzeria, um salão de beleza, uma loja de utilidades domésticas, um posto de assistência técnica de eletrodomésticos e um bar.

A região é bem servida por linhas de transporte público que levam a diversas linhas do metrô (vermelha, verde e azul), ligando Sapopemba a praticamente todos os pontos da cidade e a municípios próximos como São Caetano, São Bernardo e Santo André (ABC). Uma pessoa que deseje sair da escola para o metrô Carrão leva em média uma hora e meia para chegar; outra que precise ir até a Estação Vila Prudente para ter acesso a outra linha demorará aproximadamente 45 minutos.

Nas vielas paralelas às vias em que está instalada a escola, há casas muito próximas umas às outras, de forma que, como explica Pereira (2010), em alguns casos é difícil diferenciar um domicílio do outro. A rua onde está situada a escola possui mais residências do que comércio, entretanto, os que existem seguem os mesmos moldes daqueles da avenida, são integrados às residências. Nessa rua, ao contrário das vielas que cortam a avenida, é possível diferenciar uma casa da outra. Ao caminharmos pelas imediações ou seguirmos pela avenida principal, encontramos os conjuntos habitacionais populares.

Nesta explanação do território em que a escola-campo está inserida e onde vivem os sujeitos da pesquisa, pudemos contextualizar parte da realidade na qual os alunos e seus familiares vivem cotidianamente, de modo a auxiliar na análise dos dados e na compreensão das condições de vida dessas pessoas.

4.2 ESCOLA-CAMPO

A primeira entrada na escola para esta pesquisa aconteceu em meados de setembro de 2017, a convite da Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio para o processo de formação docente, organizado quinzenalmente. Anteriormente, já havia estado em outras unidades de ensino da rede municipal de São Paulo e me chamou a atenção a ocupação dos espaços nessa escola. É bastante comum em escolas públicas haver uma separação entre os locais frequentados pelos adultos, como secretaria, salas da direção e coordenação pedagógica, e aqueles destinados aos alunos, tais como salas de aula, pátio, parque, quadra etc. O primeiro impacto nessa escola deveu-se à falta de demarcação de espaços adultos e infantis: no mesmo corredor em que estão as salas de aula do ciclo de alfabetização, estão também a sala da direção, o almoxarifado e a secretaria. Ainda que exista um portão separando o pátio das salas, não sentimos como um espaço proibido às crianças e jovens matriculadas. Além disso, as paredes são tomadas por trabalhos dos alunos, cartazes para mostrar alguma atividade extracurricular realizada na instituição, além de um painel sensorial montado pelas professoras e inspetoras

para que as crianças interajam quando passam por ali. Tais traços distintivos indicam uma escola pensada para as crianças e não somente para os adultos, especialmente professores.

A história⁴⁶ dessa escola começou em 17 de setembro de 2009 através do decreto 50.789/09, de 12 de agosto do mesmo ano. Iniciou suas atividades com um nome diferente do atual e foi criada para solucionar o atendimento de crianças e adolescentes no turno intermediário⁴⁷. Parte dos alunos matriculados em outra unidade escolar foram transferidos para lá, quando contava com apenas quatro salas de aula. No ano seguinte, em 2010, foi desenvolvido o primeiro Projeto Político Pedagógico da instituição para cumprimento de normas determinadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Ainda em 2010, os profissionais da instituição criaram um instrumento de pesquisa para conhecer melhor os alunos e entender a comunidade na qual estavam inseridos. Conforme explicado pela coordenação pedagógica, em 2013, sentiram a necessidade de elaborar um novo Projeto Pedagógico para a instituição. Foi aplicado um novo questionário para atualizar os dados sobre a comunidade e os alunos acolhidos na instituição, além da mudança do nome da escola, por meio de uma pesquisa em que se dispuseram nomes de personalidades brasileiras e estrangeiras, como o caso de grandes escritores. A escolha feita pela equipe de gestão e docentes deu-se em uma das reuniões pedagógicas.

A escola pertence à Rede Municipal de São Paulo e está localizada na subprefeitura de Sapopemba. De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP), essa unidade escolar possuía, à época da coleta de dados, dezoito salas de aula, empregadas no período matutino para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e, no período vespertino, para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). A infraestrutura da escola é composta pelas salas de aula (18), além de laboratórios de ciências e de informática com 21 computadores conectados à internet, quadra poliesportiva, sala de leitura⁴⁸, sala para a direção, sala de coordenação, sala dos professores, cozinha e refeitório para os alunos. No

⁴⁶ Todas as informações acerca da história da escola são do Projeto Político Pedagógico da instituição ou de conversas com a coordenação pedagógica.

⁴⁷ O turno intermediário era um horário estipulado entre manhã e tarde e que normalmente, na RMESP, ia das 11h às 15h. Foi criado para atender uma demanda excedente em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, porém, em 2013, o prefeito de São Paulo Fernando Haddad eliminou este turno da rede, pela Portaria 5930/13.

⁴⁸ O programa da Sala de Leitura na rede municipal de São Paulo faz parte do currículo e está dentro do horário semanal do Ensino Fundamental. Esse programa prevê, de acordo com a SMESP, o desenvolvimento do comportamento leitor, bem como desenvolver o gosto pela leitura, a aprendizagem das formas de ler etc. As atividades na sala de leitura são consideradas como um complemento ao currículo do Ensino Fundamental na Rede Municipal de São Paulo e as crianças e jovens matriculados na escola-campo tinham aulas semanais com o professor orientador da sala de leitura (POSL). Cabe a este profissional a tarefa de mediação da leitura. De acordo com Silva-Polido e Firmino (2018), no início de 2005, houve um aumento no número de obras e nos gêneros e tipos de textos oferecidos aos alunos.

final de 2017, a escola conseguiu adquirir brinquedos de madeira para colocar em um dos pátios externos, para as crianças pequenas brincarem.

O prédio está estruturado em dois pavimentos, o térreo (abaixo do nível da rua) e o primeiro andar, além de uma área externa com um quadra de esportes coberta, um parque para as crianças, um grande pátio descoberto e um estacionamento para os professores. Há duas entradas em diferentes ruas; a entrada pela Rua A, pelo estacionamento ou pelo portão destina-se aos professores e é controlada pelos funcionários. Por essa entrada é possível acessar a secretaria da escola e também o corredor para as salas de aula. Na Avenida C localiza-se o portão de entrada e saída dos alunos, que acessam inicialmente o pátio coberto da escola.

No andar térreo, encontram-se as salas de aula do ciclo de alfabetização, nove no total, sendo três destinadas para cada ano do ciclo (primeiro, segundo e terceiro), além das salas de direção e secretaria, refeitório, quadra coberta, parque, banheiros de alunos e de funcionários e almoxarifado. Ao subir as escadas, no primeiro andar, há a sala dos professores, a sala da coordenação, bem como nove salas de aula, um laboratório de informática, sala de leitura, um laboratório de ciências e uma pequena sala de depósito.

As salas localizadas no pavimento térreo foram disponibilizadas apenas para o ciclo de alfabetização; as professoras decoravam cada sala à sua maneira, pois não dividiam esses espaços com outras turmas. Uma das vantagens desta exclusividade é que podem utilizar as paredes para expor trabalhos, dispor cartazes com explicações, nomes dos estudantes etc. De modo geral, as salas de aula nesse andar são espaçosas e arejadas, comportando diversas disposições das carteiras para a formação de círculos ou semicírculos, duplas e outros agrupamentos. Todas possuíam armários para materiais, além de um canto para brinquedos e outro para livros. Os brinquedos eram levados pelas professoras ao longo do ano e os livros eram disponibilizados pela escola. O acervo de livros provém do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁴⁹ e também de doações das próprias professoras. Como cada professora tinha seu próprio modo de organização da sala, dificilmente havia um ambiente igual a outro. Nas figuras a seguir pode-se ter uma ideia de como eram estas salas.

⁴⁹ Ver Capítulo 02.

Figura 06 – Foto da sala do primeiro ano A



Fonte: Autora, 2017.

Figura 07 – Foto da sala do segundo ano A



Fonte: Autora, 2017.

Já as salas do segundo andar eram ocupadas, no período matutino, pelas turmas de Ensino Fundamental II e pelos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental I no vespertino. Essas salas encontram-se organizadas em modo diferente. Cada sala, designada como sala-

ambiente, corresponde a um componente curricular. Os adolescentes mudam de sala de acordo com o quadro de horários e o professor de cada disciplina pode organizar o ambiente de acordo com suas necessidades e dinâmicas próprias. Na Figura 08, colocamos um exemplo de uma das salas ambiente e de sua disposição.

Figura 08 – Sala ambiente de Língua Portuguesa



Fonte: Facebook da escola, 2017

No que concerne a equipamentos para as aulas e formação docente, a escola conta com aparelho de DVD, projetor multimídia, televisores e copiadora. Há também acesso à internet banda larga para os 9 computadores administrativos e os 21 de uso dos alunos, que ficam no laboratório de informática. Além dos recursos digitais, a escola possui uma gama bastante grande de recursos pedagógicos; esses materiais não ficavam disponíveis nas salas, mas na sala da coordenação pedagógica ou no almoxarifado, ao lado da secretaria, e precisavam ser solicitados pelos docentes.

Contudo, há problemas que dificultam esse processo, como é o caso da acústica. No primeiro andar, onde estivemos grande parte da pesquisa de campo, as salas do ciclo de alfabetização não possuem forro acústico; quando algumas turmas estavam no recreio, dificilmente conseguíamos ouvir o que a professora estava falando para seus alunos. Ou, quando a professora realizava a leitura, se o horário coincidia com o recreio de outra turma, era muito difícil escutar a história lida ou o que as crianças falavam sobre a leitura. Em estudos sobre a eficácia escolar (SAMMONS, 2008; BROOKE; SOARES, 2008;

BRESSOUX, 2003; MORTMORE, 2008), a estrutura da escola, bem como de seus espaços contribui positiva ou negativamente para a aprendizagem, por isto a importância de ambientes bem cuidados e preparados para o ensino.

Em 2016, a escola contava com 659 alunos matriculados em dois turnos (matutino e vespertino) entre o Ensino Fundamental I e II. Desse total, 397 estavam matriculados no Ensino Fundamental I, no período da tarde e de manhã, 262 alunos estavam matriculados no Ensino Fundamental II, divididos em sexto, sétimo e nono ano, conforme pode ser visualizado nos Quadros 04 e 05.

Quadro 04 – Número de matrículas em 2016 nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Ano – Ensino Fundamental I	Número de matrículas
Primeiro Ano	87
Segundo Ano	94
Terceiro Ano	79
Quarto Ano	67
Quinto Ano	70

Fonte: QEdU, 2016.

Quadro 05 – Número de matrículas em 2016 nos anos finais do Ensino Fundamental

Ano – Ensino Fundamental II	Número de matrículas
Sexto Ano	69
Sétimo Ano	105
Oitavo Ano	0
Nono Ano	88

Fonte: QEdU, 2016.

O quadro de funcionários da escola era, em 2016, composto por 60 funcionários, entre professores, diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico do Ensino Fundamental I e coordenador pedagógico do Ensino Fundamental II, além de secretários e inspetores, nutricionista e merendeiros. Sabemos que um dos aspectos mais importantes para pensarmos a instituição escolar é o seu clima, definido por Bressoux (2003, p. 51) como a “vida interna da escola”. E um dos aspectos que chama a atenção nesta unidade escolar é o seu clima: após inúmeras idas à escola para observações e conversas informais com diversos atores, pudemos notar que todas estas relações são bastante claras para cada um deles. Não parece haver uma relação negativa na hierarquia dos profissionais, entre os cargos de gestão e funcionários da limpeza ou da alimentação. A coordenação pedagógica e a direção não funcionam apenas para “apagar incêndios” disciplinares; de modo geral, o que percebemos é justamente o contrário,

um grupo coeso que busca melhorar a instituição a cada dia, por meio da organização de eventos e de propostas pedagógicas diferenciadas, cujo centro é o aluno.

Por fim, vale destacar que a escola realiza Projetos Especiais de Ação⁵⁰, de acordo com o que está estipulado em seu Projeto Político Pedagógico. Para que o PEA aconteça efetivamente, é preciso que todo o corpo docente e profissional da escola se mobilize em prol das metas traçadas. Há, na escola participante, alguns projetos que fazem parte do PEA, como a sala ambiente, as assembleias escolares, o grêmio estudantil, que voltou a ser organizado em 2017, o Conselho de Escola, que aborda questões da própria comunidade e em conjunto com ela, de modo a melhorar o local em que estão inseridos e a cidadania dos alunos. Todas estas discussões perpassam a unidade escolar graças a um trabalho coeso entre coordenação pedagógica e gestão, fazendo com que as pautas e projetos decididos no PEA sejam devidamente desenvolvidos e com o apoio de toda a comunidade escolar, incluindo pais, alunos, profissionais da escola, comunidade local etc.

4.2.1 A ESCOLA-CAMPO E OS RESULTADOS DE AVALIAÇÕES EXTERNAS

As avaliações têm um papel polêmico no cenário educacional: muitas vezes são consideradas negativamente, pelo uso dos resultados pelas grandes mídias, que culpabilizam professores e as escolas pelo baixo desempenho observado. Nesta pesquisa, consideramos que a avaliação cumpre um papel importante para a formação docente e a melhoria das oportunidades educacionais (CRAHAY, 2002). Com esta finalidade, os indicadores de desempenho dos estudantes são medidas sobre às quais a escola deve atentar a fim de melhorar o ensino e as oportunidades educacionais. O uso das avaliações externas à escola, enquadra-se, então, como ação de monitoramento das aprendizagens. Tais formas de monitoramento da aprendizagem indicam variações entre o que é esperado e aquilo que é efetivamente alcançado e, portanto, colaboram para vislumbrar disparidades. Assim, quando se observam divergências entre os resultados esperados e alcançados, podemos adentrar o campo da produção de desigualdades educacionais, dado que o baixo desempenho na alfabetização, por exemplo, implica a má distribuição de bens socialmente valorizados, como o conhecimento, e a produção de formas de exclusão dos alunos de aprendizagens de leitura e escrita (SOARES, 2012) e trazem sérias consequências para a continuidade nos estudos e mobilidade social. Com base nesta perspectiva de avaliação é que trazemos os resultados da

⁵⁰ Na Portaria 1566/08, a Secretaria Municipal de São Paulo aborda as características dos Projetos Especiais de Ação (PEAs).

escola, como uma forma de compreender o que ocorre dentro de seus muros no que concerne ao aprendizado da língua materna e ao “acesso a bens simbólicos” (GOMES-SANTOS, 2010, p. 445) por parte dos alunos.

Em relação aos resultados acadêmicos, essa escola tem indicadores abaixo da média municipal e de escolas similares, mas sem grandes discrepâncias. No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado a partir do resultado da Prova Brasil e da taxa de aprovação ao final de cada ciclo, entre outros indicadores, a meta proposta para o Ensino Fundamental I, em 2015, era de 6,0 e a escola atingiu 6,1. Já para o Ensino Fundamental II, a escola não atingiu a meta estabelecida de 5,2, alcançando apenas 4,4⁵¹.

De acordo com a escala SAEB⁵² para os anos iniciais, na disciplina escolar de Língua Portuguesa os alunos devem, até o quinto ano, ter proficiência média entre 325 e 350 e, no nono ano, entre 375 e 400. Em 2015, nos anos iniciais, a proficiência média em Língua Portuguesa foi de 209,21; nos anos finais 223,55. Dentre os 70 alunos matriculados no quinto ano, 64% aprenderam o que era esperado em leitura e interpretação de textos, o que equivale a 45 alunos; 23% dos alunos matriculados no nono ano aprenderam o esperado em leitura e interpretação de texto, 18 dos 79 matriculados. As médias em diferentes níveis também não se mostram tão satisfatórias, demonstrando que nessa escola assiste-se a uma dimensão de um problema educacional mais amplo: somente 29% dos brasileiros atingem os níveis esperados para o ano em que estão, contra 35% dos paulistanos e 30% dos paulistas.

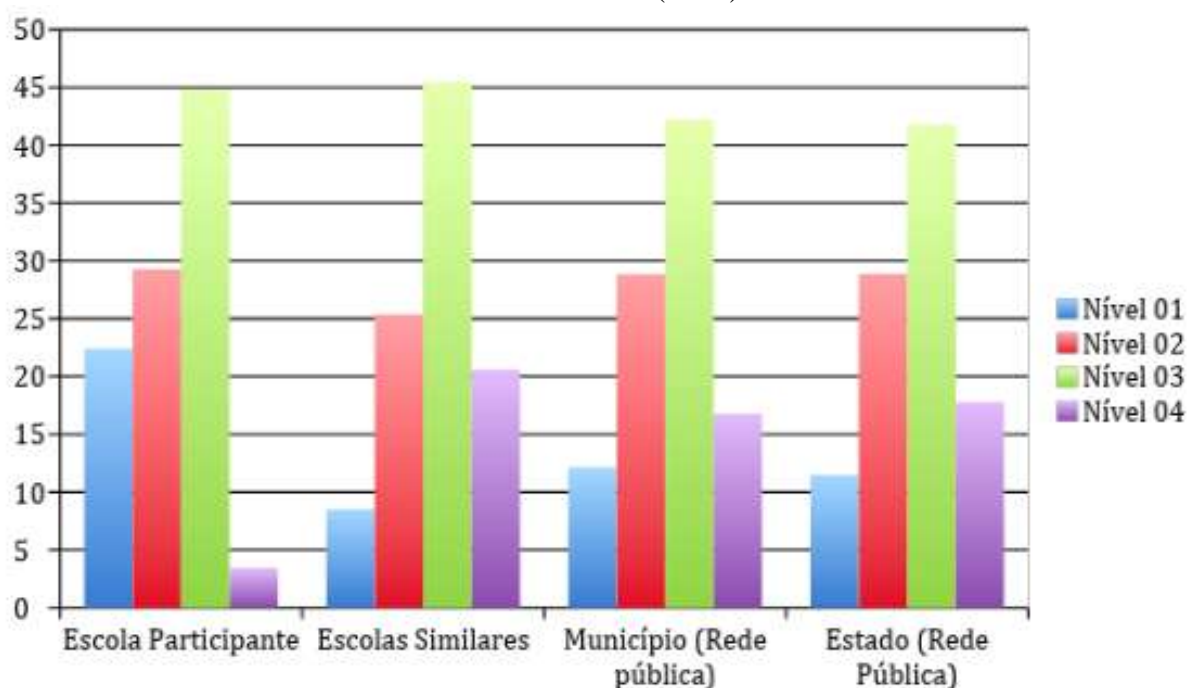
Tais resultados evidenciam o que Érnica e Batista (2012), além de outros autores da sociologia da educação, já alertaram sobre escolas localizadas em territórios vulneráveis, as quais tendem a apresentar piores resultados educacionais se comparadas a escolas em locais considerados menos vulneráveis socialmente. São estas diferenças que podem impactar negativamente a escolarização desses alunos de origem desfavorecida. Em sociedades grafocêntricas como a nossa, o aprendizado dos alunos precisa corresponder às demandas sociais de uso da escrita e, ao constatar tais resultados, tanto nas avaliações externas e de larga escala, quanto nas internas à instituição, perguntamo-nos se os alunos terão a possibilidade de avançar para outras etapas da Educação Básica, uma vez que as aprendizagens em leitura e escrita são primordiais para acessar as etapas seguintes, bem como ascender socialmente por meio da escolarização.

⁵¹ É importante reiterar que o IDEB varia de 0 a 10 e, quanto mais próximo a 10, melhor é o aprendizado.

⁵² Todos os dados do SAEB foram retirados do site QEdu e também do INEP.

Na ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização)⁵³ de 2014, realizada em estudantes matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental, 22,41% dos alunos estavam no nível 1⁵⁴, 29,31% no nível 2, 44,83% estavam no nível 3 e apenas 3,45% no nível mais elevado de proficiência em leitura desta escala. Contudo, se compararmos os resultados da escola com de instituições semelhantes, a discrepância se nota nas pontas, uma vez que as escolas similares possuem uma média de 8,52% dos alunos no nível 1, uma diferença de 13,89 pontos percentuais entre escolas. Mas a maior divergência está no nível 4, em que há 17,15% de diferença.

Gráfico 01 - Comparação entre escolas, município e estado dos níveis de proficiência em leitura na ANA (2014)



Fonte: INEP; MEC, 2015.

O Gráfico 01 exibe os resultados obtidos na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em 2014 pela escola-campo, comparados com escolas similares quanto ao nível socioeconômico e localização, com o município e com o estado. Naquele ano, a maioria dos alunos, tanto da escola-campo, como das escolas similares, do município e do estado, estava

⁵³ Os dados referentes à ANA de 2014 foram retirados do site do INEP (2015).

⁵⁴ Os níveis de proficiência da ANA são quatro, sendo 1 o mais baixo e 4 o mais alto. O nível 01 refere-se à leitura apenas de palavras, sem compreensão de frases ou textos. O nível 2 refere-se à localização de informações explícitas em textos pequenos, além de inferência do sentido e reconhecimento da finalidade do texto. Já no terceiro nível o aluno deve ser capaz de fazer inferências mais complexas. O quarto nível é aquele “em que o aluno já domina relações de tempo em texto verbal e identifica os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional, por exemplo” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015).

nos níveis 2 e 3, isto é, os alunos conseguem, ao final do terceiro ano, ler informações simples com o apoio de imagens, por exemplo, abaixo do esperado conforme a escala do INEP. Em relação ao nível 4, a escola-participante possui uma diferença expressiva com escolas similares. Como é possível notar no Gráfico 01, temos um problema nas pontas, isto é, no final do ciclo de alfabetização os alunos já deveriam ter superado este o nível 1, mas ao mesmo tempo já deveriam aproximar-se mais do nível 04.

A questão que esses resultados colocam é: O que está acontecendo quanto ao processo de ensino e aprendizagem da leitura? Como se explicam os desempenhos observados?

Como apontam os resultados da Pesquisa GERES, a prática da leitura oralizada pela professora e de conversas acerca do texto lido afetam positivamente o aprendizado das crianças no ciclo de alfabetização. Os dados da ANA demonstram que há discrepâncias em torno desse aprendizado. Esta aprendizagem não estaria consolidada? O que acontece nas aulas de Língua Portuguesa, no ciclo de alfabetização? Para responder a essas questões, seria necessário focalizar as práticas cotidianas de leitura oralizada e compreender como se configuram, que objetivos são perseguidos, quais dispositivos são implementados e para quais finalidades.

A RMESP também possui um sistema de avaliação, chamado de Prova São Paulo, aplicado semestralmente. As provas voltaram a ser aplicadas em 2017, sua última ocorrência havia sido em 2013. Segundo a Secretaria Municipal de Educação, esta avaliação tem como objetivo acompanhar o ensino, de modo que seus resultados sirvam para o planejamento do professor, da instituição e da própria Secretaria. No Quadro 06, estão indicados os resultados da Prova São Paulo nos terceiros anos, realizada em 28-30/06/2017, quanto a habilidades em Língua Portuguesa.

Quadro 06 – Habilidades em Língua Portuguesa e porcentagem de acertos na Prova Semestral da Rede Municipal de São Paulo
(terceiro ano do Ensino Fundamental – junho/2017)

Questão da Avaliação	Habilidades	3A	3B	3C
Q1	(1) Contexto do Texto H1 – Reconhecer a finalidade dos gêneros textuais das diferentes esferas de circulação	96,6%	96,5%	96,5%
Q2	(4) Descrição, Análise e Reflexão sobre Língua e Linguagem H18 – Classificar as palavras de um texto, considerando uma ordem alfabética	73,3%	27,5%	55,1%
Q3	(1) Contexto do Texto H12 – Localizar nome do autor, ilustrador, título, data de publicação, editora, etc. em um texto	96,6%	55,1%	41,3%

Q4	(5) Texto Literário H23 – Identificar versos, palavras e rimas	63,3%	27,5%	41,3%
Q5	(2) Articulação do Texto H3 – Localizar informações explícitas em um texto.	83,3%	48,2%	68,9%
Q6	(3) Relação entre textos H5 – Estabelecer relações entre imagens e tempo verbal	93,3%	79,3%	79,3%
Q7	(2) Articulação do Texto H14 – Identificar o tema ou o assunto principal de um texto	96,6%	34,4%	65,5%
Q8	(2) Articulação do Texto H4 – Selecionar um título ou uma legenda para uma imagem, uma foto, uma figura, um texto escrito, considerando o contexto situacional	80%	37,9%	58,6%
Q9	(4) Descrição, Análise e Reflexão sobre Língua e Linguagem H21 – Justificar o uso de sinais de pontuação em um dado texto	76,6%	37,9%	31,0%
Q10	(5) Texto Literário H23 – Identificar versos, palavras e rimas de um poema	80%	58,6%	62,0%

Fonte: Escola, 2017.

Notamos que há disparidades entre turmas no que concerne às capacidades e habilidades testadas pela avaliação semestral: em turmas do mesmo ano e de uma mesma escola há uma grande diferença nos acertos obtidos. A variação de aprendizagem entre turmas, segundo Crahay (2002), é negativa. Para o autor, este fenômeno vai muito além da aprendizagem dos alunos, pois pode relacionar-se às condições de trabalho e formação docente, à gestão do tempo e do ensino, entre outros (a destinação de tempo a certas aprendizagens em detrimento de outras ou, até mesmo, na seleção de disciplinas e objetos de ensino para uma turma e outra). Para o autor, as discrepâncias constituem-se em uma forma de discriminação negativa. Acreditamos, tal qual Bressoux (2003), que pode haver uma diferença de desempenho que vai além daquela observada entre escolas, mas entre turmas também.

Esta seção teve por objetivo fazer um panorama das condições socioeconômicas do território em que a escola está localizada, bem como evidenciar suas peculiaridades em relação a outros locais do município de São Paulo. As avaliações (ANA, SAEB e Prova São Paulo) dão indícios de que as habilidades esperadas para o final do ciclo de alfabetização não estão sendo consolidadas por grande parte dos alunos, o que nos leva a questionar o que ocorre nos momentos de ensino e aprendizagem de língua materna, especificamente nos momentos de leitura oralizada. Diante do quadro apresentado nesta seção, e considerando que a leitura é uma prática frequente entre as professoras, e que, segundo Lahire (2004, p. 20), esta experiência “pode conduzir práticas voltadas para a criança, de grande importância para o sucesso escolar, por exemplo, a leitura em voz alta de narrativas escritas, combinada com a

discussão dessas narrativas com a criança, está em correlação extrema com o sucesso escolar em leitura”.

Surgem então nossas questões de pesquisa. Se há uma ênfase nas atividades de leitura nas escolas públicas municipais de São Paulo, se ela é vista como ponto fundamental para a melhora no desempenho dos alunos (OLIVEIRA 2007, 2012, 2015), como pudemos verificar em pesquisas anteriores, por que as crianças continuam tendo resultados tão insatisfatórios? Por que elas não se tornam leitoras? O que acontece nessas situações? O que tem chegado aos professores no tocante às orientações didáticas e teorias que subsidiem sua ação?

5 A PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E SUJEITOS PARTICIPANTES

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico desenvolvido. Para a construção de nosso objeto de pesquisa convergem, entre outras, as contribuições dos Estudos do Letramento, da Educação, da Didática de Ensino de Língua Portuguesa e dos Estudos de Interação em sala de aula, já que pretendemos descrever e compreender eventos de interação com e a partir de textos escritos, no ciclo de alfabetização: a leitura deleite, ou leitura inicial, como é chamada na escola-campo, e os significados atribuídos pelos participantes a esses eventos. Conforme Matêncio (2001, p. 23):

Ao assumir certos pressupostos e princípios teóricos, formular hipóteses e questões de pesquisa, optar por uma determinada metodologia de coleta e análise de dados, o pesquisador define em que medida e de que maneira o referencial teórico-metodológico disponível em seu domínio disciplinar irá contribuir para a construção de seu objeto de pesquisa.

A abordagem qualitativa⁵⁵ de pesquisa adotada é o estudo de caso, de cunho etnográfico (GEERTZ, 1973; ERICKSON, 1989; ROCKWELL; EZPELETA, 1984). Como explicitado na apresentação desta tese, a necessidade de investigar e compreender práticas de letramento que se instanciam na escola, especificamente, no ciclo de alfabetização, deu origem ao nosso estudo. Durante a geração de dados na pesquisa de mestrado, inúmeras inquietações surgiram a partir da observação participante de aulas de Língua Portuguesa e da análise de cadernos escolares de turmas de alfabetização, em uma escola pública localizada em um território vulnerável da cidade de São Paulo. Naquela ocasião, notamos que, em dias consecutivos e em diferentes turmas, as professoras alfabetizadoras realizavam um evento: liam em voz alta obras de literatura infanto-juvenil para as crianças, o que designavam à época como leitura deleite. Os resultados daquela dissertação demonstravam que esse evento estava incorporado à rotina, era registrado diariamente nos cadernos dos alunos e nos planos de ensino do ciclo de alfabetização, ocupando uma boa parcela do conjunto de tarefas escolares. Contudo, como não nos detivemos nesse evento, muitas indagações permaneceram e perpassam nosso atual estudo, às quais tentaremos responder ao longo deste trabalho: qual a

⁵⁵ De acordo com Bogdan e Biklen (1994) para uma pesquisa ser considerada de abordagem qualitativa é necessário que ela possua características básicas como: a) o processo de pesquisa é mais importante que o produto final; b) os dados coletados pelo pesquisador são preferencialmente densos em descrições; c) a significação dada pelos sujeitos aos momentos e aos elementos constitutivos das ações são de extrema relevância; d) o pesquisador é o seu próprio instrumento e o ambiente natural é a fonte dos dados; e e) não há uma preocupação em comprovar hipóteses definidas *a priori*, pois os dados vão mostrando o caminho a ser seguido na pesquisa.

origem dessa prática pedagógica na alfabetização? Qual sua função nesse processo? Quais as bases que fundamentam as estratégias adotadas nessa prática? Quais objetos de ensino são focalizados nesse momento? Há documentos oficiais que orientam ou prescrevem essa prática no cotidiano da alfabetização? Que significados esses eventos têm para as crianças?

Em conversas informais, notamos que, apesar de haver um certo consenso quanto à realização rotineira dessas leituras nas turmas de alfabetização daquela escola, as professoras não identificavam a origem desta orientação e a razão para tê-la incorporado. Como discutido no Capítulo 2, em documentos curriculares e materiais formativos, a leitura deleite tem sido valorizada por seus possíveis efeitos sobre a aprendizagem da língua escrita. Mas, não encontramos uma definição precisa do que seja essa prática, a que abordagens está filiada e nem indicações sobre seu objetivo no ciclo de alfabetização. Deparamo-nos com uma realidade que não compreendíamos.

Como afirmam Rockwell e Ezpeleta (1984), a compreensão da realidade educacional é bastante complexa e heterogênea, pois é variável, mesmo que regulada de modo mais centralizado ou descentralizado. As autoras afirmam que a realidade educacional nunca será a mesma, inclusive entre escolas de uma mesma rede de ensino, entre redes de ensino ou entre escolas que compõem o sistema de educação de um país e de outro. Não é possível, quando se trata da realidade escolar, encontrar respostas que sejam compatíveis com todas as instituições escolares: por mais similares que sejam, cada contexto constitui-se diferentemente, de modo único, justificando a escolha pelo estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986), pois, mesmo que semelhante, um caso nunca será igual ao outro. Rockwell e Ezpeleta (1986) referem-se às diferenças que constituem esses contextos, entre elas destacam aquelas que dizem respeito à diversidade regional (geográfica e cultural), aos modos de organização social, à presença (ou não) e atuação de sindicatos de profissionais da educação, ao estatuto e condições de trabalho de professores e suas reivindicações, à condição étnica da sociedade e de grupos que formam a comunidade escolar, ao papel da religião e da Igreja, entre outros. Poderíamos, ainda, destacar, no caso brasileiro, as diferenças de infraestrutura, de recursos materiais e humanos, de equipamentos e do próprio currículo, da organização e funcionamento das escolas e das condições de vida dos atores que agem nessas instituições, com traços socioeconômicos e culturais diversos. Frequentemente, no desenvolvimento de pesquisas em escolas, pode-se pensar que se trate de uma instituição conhecida, pois o pesquisador já desempenhou o papel de estudante. Porém, as autoras asseveram que,

se o observador não pretende meramente confirmar o que já pressupunha a respeito da escola, ele se espanta quando se depara com situações inexplicáveis por si mesmas. A

alta frequência e a diversidade destas situações ajudam a convencê-lo de que sabe pouco sobre a vida da escola (ROCKWELL; EZPELETA, 1984, p. 16).

Para Geertz (1973), o fazer da etnografia implica conhecer e compreender realidades sobre as quais o pesquisador não possui muitas informações ou ideias; nas palavras do autor “equivale à análise antropológica como forma de conhecimento⁵⁶” (GEERTZ, 1973, p. 20). Nesse ponto, a perspectiva etnográfica interessa para responder a nossos objetivos⁵⁷.

Nos Estudos do Letramento, de caráter sócio-histórico, a perspectiva etnográfica é correntemente adotada. Para conceituar a pesquisa etnográfica, Street (2010) utilizou uma narrativa sobre a experiência de uma tartaruga que, vivendo no mundo aquático ao lado de peixes, resolve se aventurar em outras realidades. Quando a tartaruga retorna junto aos peixes, estes perguntam sobre sua experiência, sempre comparando àquela conhecida, do mundo aquático. Porém, a cada pergunta, a tartaruga respondia com uma negativa. Pois, o novo era algo desconhecido, impossível de traduzir em palavras e impensável, tanto para a tartaruga quanto para os peixes.

Nós todos vivemos dentro do nosso próprio mundo, nosso próprio modo de vida, nossa própria língua. Temos nossas formas de entender o mundo, fomos socializados para isso. Então, quando encontramos outro mundo, outra língua, começamos como a tartaruga e os peixes. Nós nos mudamos da água para a terra seca e não temos uma língua para a terra seca. Como poderíamos ter se passamos toda nossa vida na água? Portanto, fazemos perguntas sobre o que há nessa terra seca, baseado no que temos. “Eles nadam? É molhado?”. Aos poucos, a tartaruga se dá conta de que está se tornando uma etnógrafa. Ela tem que voltar lá na terra seca e começar de onde eles lá estão. Se chamaram de “terra seca” já é uma grande descoberta. Agora há duas categorias de lugar onde viver: água e terra seca. [...] No nosso próprio campo de estudo, com que frequência a palavra “analfabetismo” é usada? Eles não têm a palavra “alfabetismo”. Nós vamos para os bairros, para as favelas, para as áreas rurais, para outros países. Eles não têm essa coisa na qual estamos nadando, “letramento”. Eles são “não letrados”, diz essa imagem, exatamente como os peixes pensando sobre a terra seca. Nossa obrigação é desafiar esse não (STREET, 2010, p. 43-44, grifo nosso).

Assim como Street (2010) afirma no excerto acima, a escolha metodológica pela etnografia no contexto estudado nos faz enfrentar “verdades” tidas como universais e que precisam de um adensamento em realidades dissemelhantes daquelas a que estamos acostumados e cujas características conhecemos, e submergir em contextos diferenciados, que nos fazem quebrar paradigmas, “preconceitos” e leis universais.

O estudo de Erickson (1989) corrobora o exposto por Street (2010), especialmente no que concerne à interpretação de novas culturas, novos contextos e realidades. Para esse autor,

⁵⁶ No original: “equivale el análisis antropológico como forma de conocimiento” (GEERTZ, 1973, p. 20).

⁵⁷ Ver o capítulo introdutório.

o desafio do pesquisador é significar as ações dos atores pesquisados e desta forma compreender o que se passa segundo o ponto de vista destes sujeitos⁵⁸. “Os etnógrafos entram no campo das “sociedades complexas” através do estudo de situações peculiares à vida cotidiana das ruas, bairros e comunidades, hospícios, cárceres, tribunais, clínicas e escolas” (ROCKWELL, 1986, p. 38); têm, então, a tarefa de fazer descrições densas acerca das situações com as quais se deparam, para que, então, tenham o objeto da etnografia⁵⁹ em suas mãos: a significação e a interpretação de gestos, interações etc. Apesar de uma escola pública ter uma organização e funções comuns a todas as outras, nunca uma escola será igual à outra. Apesar do Estado legislar e regular os sistemas de ensino, de certa forma, são os sujeitos, as relações que por ali perpassam, além da comunidade, que constroem a escola, para além de políticas ou do controle de organismos públicos. Mesmo que esses dispositivos legais e normas exerçam uma força no sentido de homogeneizar processos e contextos, Ezpeleta e Rockwell (1986) como dito, asseveram que é impossível encontrar instituições escolares iguais; talvez sejam semelhantes em alguns sentidos, mas nunca idênticas.

Nossa escolha, então, pela pesquisa qualitativa com inspiração etnográfica, deu-se em primeiro lugar pela abordagem de um micro contexto, uma vez que estamos desenvolvendo a pesquisa em apenas uma escola municipal da cidade de São Paulo, não sendo os seus resultados generalizáveis para outras instituições. No entanto, seus resultados podem contribuir para compreender contextos e práticas escolares e propor soluções de problemas relacionados aos eventos estudados, se necessário. Como explicitado, tem-se como objetivo compreender um evento de letramento⁶⁰ específico do processo de alfabetização, o qual tem sido valorizado, tanto na formação docente (inicial e contínua) como na produção de subsídios e orientações metodológicos. Além de descrevê-lo e decompô-lo em seus elementos constitutivos, espera-se ainda compreender o sistema didático⁶¹ instanciado nessas situações, já que os eventos de letramento escolar têm em seu horizonte o processo de ensino e aprendizagem, de modo a verificar quais são os objetos de ensino⁶² focalizados e os

⁵⁸ O conceito de sujeito utilizado nesta pesquisa baseia-se na proposição de Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 141). Para as autoras, trata-se de um “sentido distinto de sujeito biológico ou psicológico, que tende a ser reconstruído por abstração de estruturas ou funções partilhadas pelo gênero humano. Considerando o sujeito social, é nosso propósito não substituí-lo pelas variáveis de posição social ou por mecanismos de socialização e de filiação ideológica que o “determinem”.

⁵⁹ Cf. Geertz, 1973.

⁶⁰ Cf. Barton e Hamilton (2000).

⁶¹ Baseamo-nos em Chevallard (1997) para a definição de sistema didático, constituído por três componentes presentes na cena didática: o professor, o aluno e o saber ensinado, sempre relacionados uns com os outros.

⁶² Ver Capítulo 3 e Item 5.3.2

dispositivos didáticos⁶³ mobilizados (SCHNEUWLY, 2009; CHEVALLARD, 1997). E, mais importante, os significados atribuídos a esses eventos pelos participantes privilegiados nessas atividades: alunos e alunas em processo de alfabetização.

Nas seções seguintes, narramos o processo de geração de dados, bem como detalhamos as escolhas de ordem metodológica. Ao final, com base no quadro teórico-metodológico, tratamos de procedimentos de análise e categorias que vislumbramos para a pesquisa.

5.1 A GERAÇÃO DE DADOS E O CORPUS DA PESQUISA

A escola-campo desse estudo foi escolhida por conveniência. Em maio de 2017, a equipe de coordenação e um colega de doutorado, que lecionava nesta unidade escolar, convidaram a orientadora deste estudo para realizar um processo de formação dos professores em torno da alfabetização. Esse processo de formação, organizado de modo colaborativo entre Universidade e Escola Pública, criou um ambiente propício à entrada de pesquisadores na escola. Participamos de um destes encontros para conhecer a escola e também a coordenação pedagógica, apresentamos o projeto e os objetivos de pesquisa, estabelecendo nossos primeiros contatos com as professoras do Ensino Fundamental 1, especialmente aquelas que faziam parte do ciclo de alfabetização.

No dia 30 de setembro de 2017, durante a reunião do conselho de classe, a pesquisa foi apresentada ao conjunto de docentes, esclarecendo-se os objetivos perseguidos, a metodologia e instrumentos a serem empregados, e as implicações de nossa entrada no cotidiano da escola e das salas de aula. Nessa ocasião, solicitamos a adesão das professoras do ciclo de alfabetização e a permissão do conjunto de profissionais da educação da escola para a entrada em campo. Contamos com o apoio da coordenadora, que expôs ao grupo de professores a importância da pesquisa para a escola e assegurou a todas que não se tratava de um processo de avaliação das práticas de leitura que realizavam em suas turmas, mas de contribuição, pois as práticas pedagógicas da escola fazem parte do coletivo e da comunidade escolar.

Inicialmente, a intenção era de entrar apenas nas turmas de terceiro ano, entretanto, ampliamos para o primeiro e segundo anos, que compõem o ciclo de alfabetização. Isso

⁶³ Conforme Schneuwly (2009), os dispositivos didáticos auxiliam o trabalho docente e transformam o comportamento dos aprendizes de modo a favorecer a aprendizagem. Os dispositivos podem ser de três categorias distintas, a primeira de ordem material e institucional da escola, a segunda compreende os materiais didáticos utilizados nas disciplinas escolares e a terceira de ordem imaterial e que compreende os discursos, as interações, gestos didáticos etc.

porque nesta escola, em todos os anos desse ciclo, a leitura deleite estava incorporada à rotina. Ao decidirmos pelas turmas de primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental, esperávamos conseguir organizar um cronograma englobando nove turmas (três de cada ano), mas, por limites de tempo e de adesão das professoras, recolhemos dados de quatro turmas (uma de primeiro ano, duas de segundo ano e uma de terceiro). Com a adesão das quatro turmas e após a entrada em campo, fizemos um grupo focal piloto com duas crianças de uma turma de quarto ano para testar o instrumento. Depois pedimos a autorização das professoras participantes para retirar seis alunos de cada uma para a realização do grupo focal, em dias diferentes, dadas as atividades de cada ano, visando esclarecer alguns pontos e compreender os sentidos atribuídos à realização da leitura deleite ou leitura inicial, como a escola designa.

O Quadro 07 sintetiza as etapas da geração de dados, sua duração, instrumentos empregados e corpus obtido, apresentando a variada gama de instrumentos aplicados e a obtenção de um corpus relativamente amplo.

Quadro 07 – Procedimentos metodológicos e sua duração

Etapas da geração de dados	Duração	Instrumento de registro	Corpus
Acompanhamento e observação de um conselho de classe com os professores do Ensino Fundamental 1	30/09/2017, das 08h20 às 12h30	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação participante realizada por meio de diário de campo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 4h10 de observação, com registros em notas de campo
Acompanhamento e observação das turmas do ciclo de alfabetização	Outubro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação participante realizada por meio de diário de campo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 15 dias de observação participante, com registros em notas de campo
Acompanhamento e gravação dos momentos de Leitura Deleite nas salas ⁶⁴ do ciclo de alfabetização	Novembro e Dezembro de 2017	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação participante realizada por meio de diário de campo ▪ Gravação das aulas em áudio e vídeo ▪ Recolhimento de fontes documentais 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2 meses de imersão na escola, com registro em notas de campo ▪ 18 aulas, resultando em 15 horas de gravação, decupadas e transcritas
Realização de Questionário com os professores do Ensino Fundamental	Dezembro de 2017 Após o término das aulas do ano letivo, foi pedido às professoras que respondessem aos questionários, para que todas ⁶⁵ pudessem responder antes das aulas terminarem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionários online 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 10 questionários analisados

⁶⁴ Apenas as turmas cujas professoras autorizaram a gravação das aulas.

⁶⁵ Algumas professoras não responderam ao questionário, mas todas as participantes da pesquisa responderam.

Grupo focal com as crianças ⁶⁶ das salas escolhidas	Novembro e Dezembro de 2017 Eram realizados dois grupos focais por dia, três dias para a realização de todos Duração média de cada grupo: 25 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observação participante realizada por meio de diário de campo ▪ Gravação em áudio e vídeo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2h11 de gravação, com transcrição
--	--	--	---

Fonte: Baseado em Asbahr, 2011.

5.2 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme a perspectiva dos Estudos do Letramento, fez-se necessário planejar o campo e lançar mão de uma gama extensa de instrumentos. Isso porque o que se quer compreender é como se constituem esses eventos de letramento, no contexto escolar — o que as pessoas fazem com os textos nessas situações, bem como os significados⁶⁷, valores e julgamentos dos sujeitos que entram em jogo nessas situações. Além disso, segundo Vóvio e Souza (2008, p. 47), outro fator importante a ser considerado em pesquisas com esta abordagem é a geração de dados, visto que demanda certa “flexibilidade [...], incorporando estratégias e instrumentos variados, mantendo-se o sentido ético necessário e próprio às pesquisas que se encaminham para o reconhecimento de singularidades de pessoas e grupos”.

Sobre a ética em pesquisas que, como afirmam Vóvio e Souza (2008), demandam a imersão em territórios como a sala de aula e se encaminham para o reconhecimento de singularidades de pessoas e grupos, é necessário ter em mente que, além do vínculo necessário e decorrente do contato intenso e extensivo, tomamos como dados produções discursivas que expressam valores e modos de ação, que remetem à construção de identidades e modos de perceber a si e ao outro, nem sempre visibilizados e valorizados socialmente.

Focalizar eventos de letramento escolar a partir da percepção e significados atribuídos pelos alunos e desvelar o sistema didático implementado e o que se ensina nessas situações, demandam, portanto, instrumentos variados e condizentes com os objetivos específicos que se estabelece. Nesse sentido, apresentamos os instrumentos adotados, que consideramos capazes de informar respostas às nossas questões de pesquisa.

⁶⁶ As crianças foram escolhidas pelas professoras com uma única exigência: três meninos e três meninas.

⁶⁷ Cf. Street (2010).

5.2.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante assume em pesquisas qualitativas e educacionais um lugar privilegiado, pelo seu potencial informativo e pela oportunidade de um relacionamento próximo com os sujeitos participantes do estudo. E, segundo Ludke e André (1986) e Creswell (2007), usualmente é o instrumento que mais se adequa aos tipos de pesquisa em educação. Apesar do caráter e papel desse instrumento, os autores afirmam que é necessário ter uma preparação anterior à entrada em campo com alguns questionamentos, isto é, saber *o que, como, quem* irá observar e o *porquê*. Nas palavras de Ludke e André (1986, p. 25):

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e o “como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e a sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los.

Nesta pesquisa, não foi utilizado um roteiro de observação previamente preparado; todos os registros foram anotados em diários de campo no momento da ação e adensados posteriormente. Ainda que não seguissemos um roteiro de observação, tínhamos em mente os objetivos da pesquisa e o que pretendíamos com nossa entrada em campo, o que facilitou a coleta de informações, bem como a relação com os sujeitos participantes. Apesar de sua maior constância no início da entrada em campo, a observação participante foi empregada, ainda que indiretamente, em todos os períodos em que estivemos presentes na escola.

As primeiras semanas de observação na escola, datadas do final de setembro e primeira quinzena de outubro, foram de reconhecimento do local, do clima escolar⁶⁸, do grupo de profissionais, desde a gestão até o pessoal da limpeza, das crianças e da rotina de cada turma do ciclo de alfabetização, parceiras ao longo do semestre na geração de dados. Durante o período de observação na escola, a coordenadora pedagógica nos convidou para participar das reuniões de pais e mestres, que ocorreram na primeira semana de outubro, para que pudéssemos conhecê-los e explicar sobre a pesquisa e sobre a presença de uma pessoa estranha ao contexto escolar. Neste momento também foi possível pedir a autorização dos pais ou responsáveis para que seus filhos tomassem parte da pesquisa, por meio do Termo de

⁶⁸ Para Sammons (2008), o conceito de clima escolar compreende duas dimensões. A primeira é individual: valores, comportamentos, entre outros. A segunda é a dimensão coletiva, do que é comum a todos: as regras de funcionamento, as metas propostas. Nesse sentido, e parafraseando Cunha (2014), é a imagem da instituição escolar.

Consentimento Livre e Esclarecido⁶⁹ (TCLE) (Apêndice A). Após o consentimento, as crianças tomaram ciência e assinaram o Termo de Assentimento (Apêndice B). As professoras ajudaram-nos de variadas formas: conversavam com os pais ou responsáveis fora do horário de aula para explicar sobre a pesquisa e sobre a presença da pesquisadora nas aulas, enviavam cartas no caderno do aluno solicitando a presença de pais ou responsáveis para aderirem e tomarem ciência da pesquisa. De modo geral, a situação de pesquisa foi bem aceita pelos pais.

No mês de outubro foram realizadas as entradas nas salas de aula do ciclo de alfabetização. Neste momento, organizamos um cronograma para essas entradas, em conjunto com as professoras, uma vez que não pretendíamos atrapalhar o cotidiano das turmas. Durante este período, tivemos a oportunidade de conhecer melhor as docentes, o seu modo de trabalho e, especialmente, estabelecer vínculos com as crianças. Além disso, no decorrer do tempo, fomos dialogando com cada uma das professoras sobre as gravações em áudio e vídeo do momento da leitura inicial, alertando-as sobre a dinâmica e explicando-lhes os possíveis riscos⁷⁰.

Como dito, a observação participante gerou um diário de campo, com registros adensados do cotidiano escolar, das aulas nas turmas de alfabetização e das turmas.

5.2.2 GRAVAÇÃO EM ÁUDIO E VÍDEO DAS AULAS⁷¹

A gravação em áudio e vídeo é condição importante, quando se focalizam eventos de letramento e, especialmente, a interação em sala de aula. No entanto, pode ser uma ferramenta que constrange e inibe os participantes, dificultando a geração de dados. Alguns pesquisadores afirmam ainda que a gravação é uma forma de observação participante, como é o caso de Ludke e André (1986).

Ronveaux (2006) afirma que, com a facilidade de se obter uma câmera de vídeo, seu uso é conveniente, ainda mais em pesquisas com uma grande quantidade de dados, como é a nossa. Com a utilização desta tecnologia é possível captar grande quantidade de informações, e mais, rememorar e tratar estes dados quando for necessário, diferentemente de registros em

⁶⁹ Antes da autorização dos pais para a participação de seus filhos na pesquisa, foi pedida a autorização da direção da escola, bem como a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por cada uma das professoras, pela coordenação pedagógica e pela própria diretora, que já havia feito uma carta de autorização.

⁷⁰ Por menores que sejam, toda pesquisa pode acarretar riscos, por isso a decisão de deixar claro aos participantes quais eram estes riscos.

⁷¹ Para esta pesquisa utilizamos a descrição de Creswell (2007) de materiais audiovisuais que podem ser: fotografias, vídeos, filmes, objetos de arte, software de computador, entre outros.

diários de campo. O autor (2006, p. 135) explicita algumas das vantagens da gravação no excerto a seguir:

A imagem de vídeo e seu tratamento digital abrem perspectivas infinitas para documentos desenvolvidos no local. Agora podemos escolher com precisão um intervalo do áudio, apontar uma réplica, apreender um efeito e sua origem⁷².

Para o autor, não se pode analisar uma situação didática fora de seu contexto natural ou sem considerar todos os elementos presentes na cena, explicando a importância de gravar as aulas e não apenas observá-las e registrá-las. Segundo Creswell (2007), esta é uma opção favorável para o compartilhamento de visões, metodologias e de trabalho conjunto, além de adentrar com mais profundidade a cena pesquisada, dado que o ser humano é caracterizado por meio de seus gestos, de sua voz (timbre, frequência, intensidade), do seu corpo e movimentos, aspectos complexos para serem descritos apenas por meio da observação participante (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011).

Como era de se esperar, a gravação em áudio e vídeo dos momentos de leitura deleite foi o instrumento mais complexo de se aplicar, quanto à sua aceitação, tanto pelas professoras quanto pelos alunos e seus familiares. Adentrar uma sala de aula com um caderno ou diário de campo é diferente de entrar com uma câmera e registrar por meio de imagens e sons o que ocorre ali. Os participantes podem se sentir intimidados frente à câmera, as professoras em muitos momentos expressaram sua preocupação em serem avaliadas, e a câmera poder afetar o cotidiano da turma e o desenvolvimento das aulas. Essa inibição e preocupações já haviam sido previstas por nós e, por isso, a observação participante precedeu as gravações em todas as turmas.

A reação das professoras, num primeiro momento, foi tímida. Nem todas se sentiram confortáveis com a presença da câmera e da pesquisadora, algumas não permitiram que suas aulas fossem gravadas, decisão que foi respeitada por nós e pela equipe de gestão. As aulas foram transcritas, posteriormente, segundo os parâmetros descritos no Quadro 08.

Quadro 08 – Normas utilizadas para transcrição das aulas

Ocorrências	Sinais
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	Maiúscula

⁷² No original: “L’image vidéo et son traitement numérique ouvrent des perspectives infinies aux documents pris sur le vif. On peut désormais avec précision choisir une plage d’écoute, pointer une réplique, appréhender un effet et sa source”.

Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para : ou mais
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- - - -
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas [
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo	(...)
Citações literais de textos ou leitura de textos, durante a gravação	“ ”

Fonte: PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. 5. ed. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 2001. 237 p. (Projetos Paralelos, v. 1)

5.2.3 QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS

Inicialmente, a ideia era realizar entrevistas semiestruturadas com todas as professoras do ciclo de alfabetização, porém, devido ao grande número⁷³ de professoras desta etapa, optamos pelos questionários, pois, como afirma Creswell (2007), com este instrumento é possível alcançar o maior número de pessoas em um tempo menor do que demandaria a entrevista. Outra dificuldade com as entrevistas e também com os questionários é a disponibilidade de tempo das professoras, pois sabemos que a rotina de trabalho é ajustada a compromissos na escola e com outras ocupações e tarefas. Assim, optamos por um questionário com questões fechadas e abertas, aplicado *online*⁷⁴, para que as professoras pudessem responder em momentos mais adequados, na escola, ou em seus celulares, em algum momento de pausa.

Apesar de ser um instrumento mais comum em pesquisas quantitativas, utilizamos o questionário como uma forma de acrescentar informação às nossas categorias de análise. Constam no instrumento aplicado 28 itens, entre abertos e fechados, a fim de conhecer o perfil acadêmico das professoras participantes, bem como suas percepções acerca da leitura deleite e das atividades que envolviam a leitura (Apêndice C). Devido à época em que aplicamos o instrumento, final do ano letivo, este instrumento não atingiu 100% do corpo docente, ainda que não fosse um grupo numeroso; contudo, havia a dificuldade de encontrá-las no período.

⁷³ Na época da coleta de dados, o número de professoras responsáveis pelas turmas de alfabetização era nove, além de mais cinco professoras dos anos finais do Ensino Fundamental 1 (quartos e quintos anos).

⁷⁴ Há diversos sites que executam questionários ou *surveys*, exemplos dessas ferramentas são o *Google Docs*, *Survey Monkey*, entre outros. Especificamente para este trabalho utilizamos o *Survey Monkey*.

5.2.4 GRUPO FOCAL

Por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo e inspiração etnográfica, o tempo de permanência na escola foi relativamente grande: tivemos um tempo de imersão de um semestre. Permanecemos praticamente todos os dias na escola. Apesar do contato intenso com os alunos, notávamos que pouco sabíamos sobre suas opiniões e os significados que atribuíam à leitura deleite. Acessávamos diretamente os modos de participação, gestos e feições, perguntas, comentários etc. Dessa forma, priorizamos escutá-los e compreender esse evento sob o ponto de vista deles. Para tanto, a alternativa foi a realização de um grupo focal com um grupo de alunos de cada turma pesquisada. Como afirmam Asbahr e Souza (2014), o grupo focal com as crianças visa uma construção da compreensão em conjunto e não apenas individualmente, uma vez que a partir das respostas dos colegas, os alunos vão formulando e aprimorando as suas próprias.

Os grupos focais tiveram início na Psicologia (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), como uma forma de dinâmica em grupo; seu objetivo é conhecer, a partir de um grupo de pessoas reunidas, conhecimentos, crenças, emoções etc., a depender do foco da intervenção e da análise. Para Sampieri, Collado e Lucio (2013) e Creswell (2007), o tema e a forma do grupo focal dependem dos objetivos da pesquisa e também das características dos participantes. Assim como o número de participantes vai depender do que se espera com o grupo.

Contamos com a participação de 24 alunos, divididos em quatro grupos, com seis integrantes por turma. Os participantes foram escolhidos por meio de sorteio ou por indicação da professora, sem nossa intervenção. Pedimos, apenas, que o grupo fosse composto por três meninos e três meninas. Realizamos grupos focais com uma turma de primeiro ano, com duas turmas de segundo ano e uma turma de terceiro.

Para a condução do grupo, foi elaborado um roteiro com dez perguntas (Apêndice D), sete tratando da leitura deleite e três de hábitos de leitura em casa. Nos interessava saber se as crianças possuíam familiaridade com essa prática de leitura em seus domicílios. Contamos com a colaboração de uma auxiliar de pesquisa ⁷⁵, que pode observar as crianças durante a realização dos grupos e registrar movimentos, pequenas interações entre eles, gestos que,

⁷⁵ Taila Carvalho Ebizerro, aluna de mestrado no Programa de Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, na Universidade Federal de São Paulo, orientanda da Profa. Dra. Cláudia Lemos Vóvio.

muitas vezes, devido à atenção nas respostas e no conjunto, não somos capazes de captar. Todas estas observações foram registradas em um caderno de campo e serão utilizados como complemento na análise dos dados do grupo focal. Enfim, vale destacar que todos os grupos foram gravados em áudio e vídeo pela auxiliar da pesquisa e transcritos para posterior análise, segundo os parâmetros descritos no item acima.

5.2.5 COLETA DOCUMENTAL: CADERNOS ESCOLARES E ROTINAS DAS PROFESSORAS

Os cadernos escolares são utilizados de modo peculiar no ciclo de alfabetização: neles se fazem registros diários, contemplando tarefas de todas as disciplinas. Constam ainda nessas fontes a rotina do dia, explicações, mensagens, marcas de interação entre professores e alunos, entre professores e familiares, entre direção e familiares, por meio de recados, informativos da escola e por correções das atividades. Este artefato material, de acordo com autores como Bunzen (2009), Nóvoa (1993), Gvirtz e Larrondo (2008) e Costa e Santos e Souza (2005), possuem um grande potencial informativo: “Ao escreverem no caderno, os alunos constroem processos de categorização, designação e representação dos saberes escolares com respectivos objetos de ensino para cada disciplina” (BUNZEN, 2009, p. 139).

Na Figura 09, é possível perceber como é realizada a anotação no caderno de uma aluna do segundo ano do Ensino Fundamental.

Figura 09 – Foto da anotação de uma aluna do 2º ano B



Fonte: Caderno de aluna, 2017.

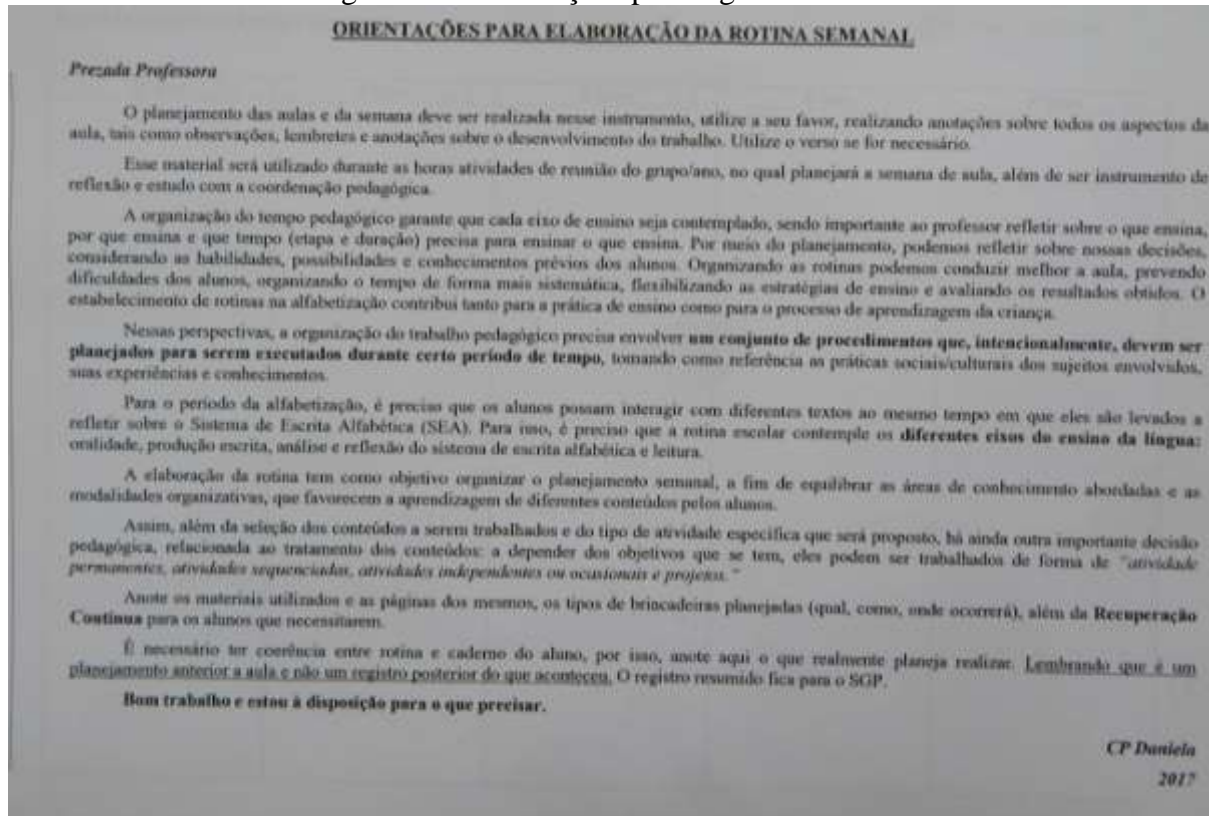
Assim como em todas as pesquisas que utilizam cadernos escolares, a grande dificuldade desta fonte documental é a coleta, pois os alunos no ciclo de alfabetização usam um caderno para cada semestre e normalmente o caderno do primeiro semestre é perdido ou utilizado para outras funções. É comum que a coleta destes materiais seja feita no fim do ano, momento em que os cadernos já estão completos, mas o recolhimento nesta época também não garante que todos os alunos estejam de posse de todos os cadernos utilizados no ano letivo. Outro ponto que é preciso levar em consideração é que há uma resistência dos pais em autorizar o uso do caderno para a pesquisa, bem como para a assinatura do termo de

consentimento para o uso desse material, dificultando ainda mais as pesquisas com estes artefatos.

Nesta pesquisa os cadernos escolares foram utilizados para conhecer o que foi lido pelas professoras, em que momento e como a leitura deleite foi utilizada nos cadernos dos alunos do ciclo de alfabetização. Sua coleta foi uma das últimas ações na escola-campo, pois o nosso objetivo era que os cadernos estivessem tão completos quanto possível, e tivessem registro de todas as leituras realizadas ao longo do ano.

Já as rotinas das professoras servem como um apoio ao caderno escolar, no que concerne à leitura deleite, quanto ao que foi lido e realizado, além de possibilitar a compreensão da quantidade de vezes que se lançou mão desta atividade. Nesta escola os professores registram os conteúdos e objetos de ensino antes das aulas, pois a rotina semanal tem o papel de planejamento das ações dos professores em suas turmas. Na Figura 10, temos as orientações, desenvolvidas pela coordenadora pedagógica da escola, para o preenchimento da rotina, seus objetivos, conteúdos que devem ser trabalhados vis-à-vis o documento curricular vigente à época da coleta dos dados.

Figura 10 – Orientações para registro da rotina



Fonte: Rotina semanal das professoras, 2017.

É neste documento que os professores detalham o que vai ocorrer ao longo do dia, os conteúdos trabalhados, os objetos de ensino visados, além dos dispositivos didáticos; por isto é que são utilizados, em nosso caso, como um complemento dos cadernos, onde não é possível verificar todas as informações. As limitações das rotinas das professoras é a mesma que a dos cadernos e de outros documentos, que é a incompletude dos materiais, o que dificulta o acesso às informações. Na Figura 11 mostramos o exemplo de uma semana na rotina de uma das professoras pesquisadas.

Figura 11 – Registro de uma semana na rotina

PLANEJAMENTO DA ROTINA SEMANAL - Período de 10/04/2017 à 14/04/2017

2ª feira 10	3ª feira 11	4ª feira 12	5ª feira 13	6ª feira 14
<p>• Língua: Os dinossauros (Paulo Biondi)</p> <p>• Língua pelo aluno: Caminhante (Antônio Machado) - Língua</p> <p>• Escrita: Poema Como é a estrutura do gênero</p> <p>• Brincadeiras: Brinquedos Jogos Brincadeiras</p> <p>• Matemática Situação Problema p. 186 - Guia de Planejamento</p> <p>• Roda de Língua Revista CMC</p> <p>• Ciências: Arqueólogo</p>	<p>• Língua: Os dinossauros (Paulo Biondi) - Língua</p> <p>• Língua pelo aluno: Caminhante (Antônio Machado) - Língua</p> <p>• Escrita: Poema Como é a estrutura do gênero</p> <p>• Matemática: p. 236 atividade 3</p> <p>• Montagem da fita métrica</p> <p>• Educação Física</p> <p>• Informática</p>	<p>• Língua: Construindo a (Paulo Biondi)</p> <p>• Língua pelo aluno: Poema: Não ter paz no mundo</p> <p>• Escrita: Jogo de separação de grupo</p> <p>• Matemática: p. 182, 189</p> <p>• História: Números</p> <p>• Ciências: Alimentação e Movimento - p. 5 e 9</p>	<p>• Língua: Ocalando (Victor Ag)</p> <p>• Língua pelo aluno: Não é Casa (Mônica de Moraes)</p> <p>• Escrita: Poema: Não é Casa (Mônica de Moraes)</p> <p>• Matemática: p. 242</p> <p>• Roda de Conversa</p> <p>• Poema: Passagem</p> <p>• Língua: Língua da Poema</p> <p>• Ciências: Alimentação dos seres humanos p. 10</p> <p>• Educação Física</p>	<p>Brincadeiras!</p>

Fonte: Rotina semanal das professoras, 2017.

5.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E CATEGORIAS ANALÍTICAS PRESUMIDAS

Diante do quadro teórico assumido nesta pesquisa e de acordo com as contribuições dos autores referenciados nos capítulos anteriores, apresentamos neste tópico um esboço dos procedimentos de análise dos dados recolhidos e elencamos categorias de análise presumidas como importantes para respondermos às nossas indagações.

5.3.1 OS ESTUDOS DO LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A ANÁLISE

Assumimos na presente pesquisa a perspectiva dos Estudos do Letramento e, assim, concordamos com Barton e Hamilton (2000), Kleiman (1995, 2002, 2010), Street (2004; 2014), entre outros, que o letramento é um conjunto de práticas sociais, nas quais os textos escritos constituem, direta ou indiretamente, a interação em curso. Nesse sentido, o interesse dos autores, especificamente de Barton e Hamilton (2000, p. 7-8) é compreender o que as pessoas fazem com a linguagem escrita em determinados contextos, acedendo às práticas de letramento. O interesse desses autores é identificar “práticas sociais nas quais o letramento tem um papel”, e nesse sentido, produzir uma teoria social sobre o letramento. Os autores asseveram, como base em Street (2004), que as práticas de letramento não são passíveis de observação devido ao seu caráter abstrato, relacionando-se, para além das ações *stricto sensu*, a comportamentos, valores e sentimentos dos participantes, elementos que não se mostram diretamente no curso das ações. Já os eventos, que têm o texto como unidade central, são unidades passíveis de observação, e a partir deles se pode chegar às práticas. Nesse sentido, nossa análise toma as atividades de leitura inicial como um evento de letramento e, para descrevê-lo e compreendê-lo, empregamos as unidades analíticas propostas por Hamilton (2000), quando da pesquisa sobre os letramentos que se encontram registrados em fotografias que circulam na mídia impressa na Inglaterra. A autora propõe que, a partir da decupagem dessas imagens, sejam observados elementos visíveis que constituem o que as pessoas estão fazendo com a escrita e, ao mesmo tempo, daí se deduzam elementos que, mesmo não estando evidentes, comparecem nos modos de ação e textos que compõem essas imagens. Inspirados nesse modelo analítico, tomamos as atividades de leitura deleite como uma tipificação dos eventos de letramento e, assim, analisamos seus elementos visíveis e não-visíveis de acordo com o Quadro 03, exposto no Capítulo 03.

De certo modo, nossos dados propiciam uma análise mais aprofundada dos eventos, já que utilizamos material audiovisual, isto é, gravações em áudio e vídeo das aulas de leitura inicial realizadas pelas professoras responsáveis pelas turmas de alfabetização. Esses dados possibilitaram a observação dos mesmos elementos, bem como do modo como os participantes interagem na situação.

Para além da descrição desses eventos e da observação de padrões e regularidades, o que nos permitirá distingui-los como uma prática de letramento escolar recém-incorporada no ciclo de alfabetização, pretendemos acessar os significados atribuídos a essas práticas,

interpelando as crianças (por meio da escuta de seus posicionamentos em grupo focal) e as professoras (por meio de questionário e grupo focal).

5.3.2 A DIDÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA ANÁLISE

Tendo em vista que, na perspectiva do trabalho docente de Schneuwly (2009), o professor tem como tarefa transformar os modos de agir, pensar e falar de seus estudantes; os instrumentos de trabalho constituem-se em ferramentas que colaboram diretamente nessa tarefa. Tais instrumentos tem um caráter didático, dada a finalidade didática desse trabalho, e podem ser categorizados. A primeira categoria refere-se exclusivamente à ordem material e institucional da escola, tais como livros, computadores, cadernos, lousa, bem como o próprio tempo e o espaço utilizado. Já as outras categorias relacionam-se às disciplinas escolares, uma vez que auxiliam na compreensão do objeto de ensino por parte do aluno. Dentro dessas duas categorias, temos os materiais didáticos “e as atividades a eles vinculadas que permitem tornar presente, na sala de aula, o objeto a ser ensinado⁷⁶” (SCHNEUWLY, 2009, p. 34). A outra categoria, de acordo com o autor, refere-se ao modo como o professor expõe, como verbaliza determinado objeto de ensino, como ele chama a atenção para aquele objeto.

Pensando nesses instrumentos, Schneuwly (2009) criou três conceitos que se relacionam entre si: dispositivo didático, atividade escolar e tarefa. Os dispositivos didáticos incluem todos os instrumentos mencionados acima relacionados às disciplinas escolares, são os materiais didáticos e escolares e equipamentos de que se dispõe e os modos de verbalizar e tornar presente determinado objeto de ensino. A atividade escolar é o termo usado para referir-se ao que os estudantes fazem com os dispositivos didáticos, isto é, o que eles têm que fazer, de modo a trabalhar, manipular, exercitar e estudar o objeto de ensino. Por fim, a tarefa, destinada ao uso exclusivo dos alunos, para que eles respondam, tanto individualmente como em grupo. Complementando esse conceito, Aeby-Daghé e Dolz (2008) afirmam que a atividade é um conjunto de tarefas e é durante a tarefa que o professor utiliza os gestos didáticos, corroborando Schneuwly (2009), quando este afirma que é no momento da tarefa que o professor faz com que o objeto exista de fato, mostrando-o, manipulando-o etc.

Como apoio para a análise do sistema didático, especificamente para demonstrar a organização das aulas, utilizamos o modelo proposto por Matêncio (1999) em sua pesquisa

⁷⁶ No original: “et les activités s’y référant permettant de rendre présent l’objet à enseigner dans la classe” (SCHNEUWLY, 2009, p. 34).

sobre a aula de Língua Materna. A autora constata que uma aula é composta por etapas sucessivas que se voltam à sua finalidade didática: a abertura espaço-temporal, a preparação das atividades a serem realizadas no desenvolvimento, o desenvolvimento, momento no qual de fato as atividades ocorrem, o fechamento e o encerramento espaço-temporal. Além de observar a estrutura organizacional da aula de leitura inicial, como uma unidade que perfaz um conjunto maior dentro da rotina escolar no ciclo de alfabetização, interessava-nos identificar o sistema didático empregado. Para tanto, buscamos caracterizar esse evento como uma sequência de ensino, de modo a estabelecer os objetos de ensino selecionados e presentificados, os dispositivos didáticos mobilizados na atividade de leitura inicial e nas tarefas subjacentes. Nesse sentido, o corpus utilizado para análise do sistema didático é composto pelas transcrições das gravações feitas nas turmas de alfabetização, além dos cadernos escolares, quando são citadas as leituras iniciais realizadas pela professora na rotina dessas turmas, e também as notas de campo.

5.4 PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

À época da coleta de dados, a escola contava com nove professoras no ciclo de alfabetização: três no primeiro ano, três no segundo e três no terceiro. Destas, somente oito⁷⁷ responderam ao questionário que aplicamos. A partir dos dados advindos da resposta ao questionário⁷⁸, de observação das aulas e de conversas informais, traçamos um breve perfil dessas professoras, destacando somente aquelas que participaram de nossa pesquisa diretamente, caso das quatro professoras que aceitaram que suas aulas fossem gravadas.

5.4.1 PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A história de vida dos professores, segundo Nóvoa (2013), é bastante utilizada em pesquisas educacionais para criar um laço entre os modos como se ensina, da prática e mesmo da própria profissão docente. Dessa forma, conhecer um pouco mais sobre a vida destas professoras que estiveram presentes durante todo o percurso da alfabetização dos alunos torna-se fundamental, pois, como afirma Holly (2013), o professor, assim como outros

⁷⁷ Como o questionário foi aplicado por meio de plataforma digital, não obtivemos a adesão do conjunto de docentes do ciclo de alfabetização.

⁷⁸ O questionário, como dito nas seções anteriores, foi constituído de 28 perguntas abertas e fechadas, com o intuito de conhecer as professoras, seu perfil profissional, bem como as práticas e escolhas didáticas nas aulas de leitura.

profissionais, não é apenas um professor, e toda a sua vida, a sua bagagem, compete para formar o sujeito que ele é e aquele que ensina.

O professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado como muitas vezes o vemos tratado na pesquisa, em textos reflexivos em educação, ou em documentos de políticas ou intervenções educacionais. Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional (GATTI, 1996, p. 88).

A seguir apresentamos o perfil de cada uma das professoras da escola-campo:

- a) **Laís (professora do primeiro ano):** Era a professora mais jovem das quatro do ciclo de alfabetização com quem tivemos contato, que tinham, em média, 30 anos. Apesar de jovem, Laís, em termos de anos de docência, tinha bastante experiência na área e situava-se na faixa entre 11 e 15 anos como professora. Vale destacar que Laís tinha o mesmo tempo de experiência na Rede Municipal de São Paulo e na escola em que fizemos a pesquisa, sendo então uma das professoras que estavam na escola desde o momento de sua “abertura” em 2013. Iniciou sua carreira na Educação Infantil e, quando estava ao lado das crianças, parecia ter bastante afinidade com elas. Viviam em um bairro próximo à escola e, no momento em que realizamos a coleta dos dados, Laís era solteira e morava com seus pais e irmão. Não tinha dupla jornada de trabalho e esta era a única instituição em que lecionava, participando então de todas as reuniões em horários distintos dos seus de trabalho. Para aprimorar seu trabalho docente, a professora afirmou ter feito uma especialização.
- b) **Gisele (professora do segundo ano):** Ao contrário de Laís, Gisele era a professora mais velha das quatro e também a que tinha mais experiência na área e na rede municipal, com mais de 20 anos de experiência, apesar de estar há menos tempo que as outras na escola-campo. Gisele tinha mais de 60 anos de idade e estava prestes a se aposentar, assim como Leila. Era solteira e também morava em bairro próximo à escola, com seus animais de estimação. Da mesma forma que Lilian, não possuía dupla jornada de trabalho e também estava presente em todas as reuniões da escola. Em conversas informais, a professora afirmava desejar uma especialização ou um mestrado profissional, para auxiliá-la em sua carreira.
- c) **Fabiana (professora do segundo ano):** Quando coletamos os dados da pesquisa, Fabiana estava completando 40 anos. Estava justamente na posição intermediária em relação à idade das quatro professoras, pois não era a mais nova, mas também não era a mais velha. Ao contrário das outras três, Fabiana trabalhava na rede municipal de

São Paulo e também na rede estadual, estava na faixa de três a cinco anos de experiência em ambas. Tinha menos tempo na rede pública de ensino, pois iniciou como professora em escolas da rede particular e na Educação Infantil. Única professora que não morava no município de São Paulo, mas em Santo André. Fabiana, em todas as nossas observações e gravações, mostrava-se adepta de diversificar os ambientes de leitura e das aulas, sempre realizava atividades fora da sala de aula, utilizando os outros ambientes, como o parque e o pátio.

- d) Leila (professora do terceiro ano):** A última professora do grupo de alfabetizadoras é Leila, professora com mais de 20 anos de docência e de Rede Municipal de São Paulo. Junto com Gisele, são as duas mais experientes do grupo em relação ao tempo de carreira e, assim como ela, não fez nenhum tipo de especialização, além do curso de formação inicial em Pedagogia. Entre as quatro, é a professora mais antiga na escola-campo, está desde o começo das atividades, há seis anos. Mora em São Paulo com os filhos e o marido e, na época da coleta de dados, já tinha uma neta, de quem constantemente mostrava fotos. Leila estava prestes a se aposentar, mas ainda tinha dúvidas se devia ou não fazê-lo, pois ainda tinha algumas expectativas em relação à sua profissão.

Como vimos nos perfis das professoras, elas têm diferentes histórias de vida, mas há alguns pontos semelhantes e que são características do trabalho docente, como o fato de todas as professoras pesquisadas serem do sexo feminino. Em 2010, Gatti examinou os dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) realizado no ano de 2005 com os egressos do curso de Pedagogia e percebeu que, naquela avaliação, 75,4% dos professores formados em licenciaturas eram mulheres, constatação já notada em versões anteriores do ENADE, pois, desde os primórdios da Escola Normal, a maioria dos docentes era do sexo feminino.

Em relação ao tempo de carreira das professoras, temos um grupo heterogêneo, sendo algumas delas professoras recém-contratadas ou com poucos anos de experiência. Para Tardif (2002), o tempo de docência é um fator bastante importante quando pensamos o ensino e o que este profissional fez durante estes anos, uma vez que a experiência e o que adquire durante os anos de docência tornam-se essenciais para sua prática em sala de aula. Vale destacar que aquelas com mais experiência de carreira são também aquelas que possuem mais experiência na Rede Municipal de São Paulo. Sobre o tempo de carreira, o autor afirma que os professores entrevistados em sua pesquisa acreditavam que os saberes profissionais são

formados após três anos de experiência docente e que, antes, o processo é uma transição entre a vida anterior e a vida de professor, isto é, “os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais eles são adquiridos no âmbito de uma carreira no ensino” (TARDIF, 2002, p. 82). Já para os estudos de eficácia⁷⁹ da escola, os autores afirmam que, quanto maior o tempo de experiência de um professor, maiores as chances, em conjunto com outros fatores, da escola ser eficiente do ponto de vista do ensino e do desempenho dos alunos.

⁷⁹ Cf. Brooke e Soares (2008).

6 A LEITURA INICIAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, com base no corpus e no quadro teórico-metodológico, apresentamos os resultados da análise. Como discutido, a leitura inicial foi incorporada recentemente aos currículos e documentos oficiais no ciclo de alfabetização. Dentre as práticas de linguagem que caracterizam essa etapa da escolarização, ela é prescrita como uma atividade de caráter permanente na rotina, compondo o eixo de conteúdo dedicado à leitura. Condicionada à esfera escolar e às finalidades didáticas (ensino e aprendizagem), essa prática de leitura compõe o amplo leque do que se pode designar de letramento escolar. Mas, o que está em jogo nesta prática? Que objetos de ensino estão presentificados? Quais capacidades, valores e disposições frente à leitura constituem essa prática?

Na parte inicial do capítulo, apresentamos traços mais gerais dos eventos observados, advindos das gravações, da decupagem, das notas de campo e dos registros dos cadernos escolares, o que nos permite indicar elementos constitutivos e configurações desses eventos. Em seguida, agrupamos os eventos em três grandes tipos, a partir de evidências que diferenciam a atividade e os modos de ação dos participantes, e que trazem implicações para as finalidades didáticas: o que se ensina nessas situações, o modo como se implementa tal prática no ciclo de alfabetização. E, ainda, tratamos dos significados atribuídos pelas crianças.

6.1 CONFIGURAÇÕES GERAIS: ELEMENTOS BÁSICOS DA LEITURA INICIAL

Os 18 eventos gravados nas quatro turmas do ciclo de alfabetização ocorreram, na grande maioria dos casos, logo após a abertura espaço-temporal das aulas, depois da entrada dos alunos e professoras na sala de aula. Portanto, a designação Leitura Inicial, opção da coordenação e das professoras desta escola, parece relacionar-se, fundamentalmente, ao momento em que esse evento se instala na rotina, no início das aulas. Essa localização na rotina das aulas de alfabetização pode ser confirmada a partir da análise dos cadernos escolares e dos registros da rotina, pois essa é uma das primeiras atividades, subsequente à cópia diária do cabeçalho. A seguir, trazemos um quadro na qual sistematizamos os dados obtidos.

Quadro 09 - Quantidade de atividades de Leitura Inicial presentes nos cadernos e nas rotinas de cada turma gravada

Caderno	Registros de atividade de Leitura Inicial (n)		
	1º ano	2º ano	3º ano
Caderno A	137	-	-
Caderno B	-	180	-
Caderno C	-	170	-
Caderno D	-	-	145
Total	137⁸⁰	350	145

Fonte: Escola-Campo; Autora, 2017.

Em cada uma das turmas foi recolhido um caderno, designado pelas letras A, B, C e D.

O quadro evidencia a frequência com que a atividade “leitura inicial” aparece nas rotinas transcritas nos cadernos. Nesse sentido, lembrando que a legislação educacional prevê 200 dias letivos por ano, nota-se a alta frequência com que esta atividade comparece no cotidiano das salas de aula do ciclo de alfabetização da escola-campo: em média, mostra-se presente em 79% dos dias de aula registrados nos cadernos, o que demonstra a sua importância na rotina de professoras e alunos. No quadro é possível observar também que nas turmas de segundo ano há uma frequência 19% maior que as de primeiro e terceiro, comprovando que nestas a leitura inicial é uma atividade frequente em grande parte do ano letivo, excluindo-se alguns dias de festas, reuniões etc., em que não é realizada.

Essa observação é confirmada pelos depoimentos de professoras e coordenação, como mostram os excertos a seguir:

A leitura inicial é uma atividade permanente e deve ser realizada todos os dias, e eu verifico sempre na rotina das professoras. (Mariana, coordenadora pedagógica – Setembro/2017).

Eu estou CDF esse ano, estou fazendo leitura praticamente todos os dias. (Laís, professora do 1º ano – Novembro/2017).

A frequência com que se apresenta nos registros escolares e nos dados observáveis (notas de campo e gravações) atesta que se trata de uma atividade regular, com frequência praticamente diária, o que se mostra em consonância à prescrição do documento curricular

⁸⁰ A frequência de atividades de leitura inicial na turma do 1º ano é menor, pois na rotina da professora havia uma informação de que ela havia começado a anotar as atividades somente em abril.

adotado à época da geração de dados. Nos cadernos de formação do PNAIC (BRASIL, 2012), no volume dedicado à organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização, assume-se a “alfabetização na perspectiva do letramento”, o que demanda lidar com

(...) duplo objetivo: um primeiro consiste em ajudar a criança por meio da reflexão “sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades” (SOARES, 2003, p. 70) e um segundo, implica ajudá-la a se apropriar do sistema de escrita, para que tenha autonomia para interagir por meio da escrita (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p. 16).

Para tanto, a organização da rotina e planejamento se coloca como meio para concretizar a prescrição acima no ciclo de alfabetização. Nesse sentido, as autoras propõem uma rotina com atividades permanentes, sequências didáticas e jogos de alfabetização, na qual a “leitura deleite” é citada como exemplo de atividade permanente, como está exemplificado no Quadro 10 a seguir, disponibilizado no caderno de formação.

Quadro 10 – Exemplo de organização e rotina no PNAIC

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Atividade permanente (todas as crianças) (cantar músicas; roda de conversas; exploração do calendário; registro e leitura da rotina do dia; contagem dos alunos e reflexão sobre propriedades da adição, trabalho com os nomes próprios na chamada e na escolha do ajudante do dia)				
Atividade permanente (todas as crianças) (leitura deleite utilizando as estratégias de leitura – antes, durante e depois; pode ser uma leitura individual, dupla, coletiva ou protocolada – continuidade no dia seguinte). Os livros do PNBE e do PNLD Obras Complementares podem ser usados.				
Atividade permanente (Correção das atividades de casa - coletiva ou individual – pode-se formar grupos)				
Atividade permanente (Apresentação oral das histórias lidas por cada criança no final de semana) Todas as crianças	Divisão em dois grupos: Informática (grupo A – Projeto didático: atividade de pesquisa envolvendo diferentes componentes curriculares) Jogos de Alfabetização na sala (grupo B – atividade/jogos de apropriação ou consolidação do SEA)	Sequência didática Exploração de gêneros orais e escritos focando temas relativos a diferentes componentes curriculares Todas as crianças	Divisão em dois grupos: Informática (grupo B – Projeto didático: atividade de pesquisa envolvendo diferentes componentes curriculares) Jogos de alfabetização na sala (grupo A – atividade/jogos envolvendo a apropriação da ortografia)	Sequência didática Atividade de produção/ revisão de texto, contemplando temas de diferentes componentes curriculares.

Fonte: BRASIL, 2012. Grifos da autora.

Contudo, como atesta Junqueira (2016), apesar de estar citada como uma atividade permanente, não há um grande desenvolvimento sobre a leitura deleite nestes cadernos, apenas que deve ser inserida dentro da rotina do ciclo de alfabetização.

Na maior parte das situações gravadas e observadas, a Leitura Inicial foi ambientada em sala de aula, com poucas variações: uma vez no pátio e duas outras em locais alternativos, como parque e escadaria da escola. Apesar da variação dos locais no interior da escola, para que o evento aconteça são necessárias certas condições de acústica e de acomodação. Mesmo em ambiente aberto, como o pátio ou o parque, é preciso que as crianças consigam ouvir a leitura oralizada de textos realizada pela professora, sem ruídos ou outras atividades ocorrendo em paralelo. É necessário um espaço físico para que elas possam sentar-se próximas e observar a ação da professora e o livro. Portanto, as configurações do espaço podem variar: de mais apropriados a trocas e conversas, como o formato em roda (no qual as crianças e a professora sentam-se no chão, umas próximas a outras), a mais estruturados e individualizados, como sentadas em fileiras, em mesas individuais ou em duplas. A ambientação, como se verá no próximo tópico, tem implicação direta na atividade e nos modos de recepção da leitura e, muitas vezes, nas tarefas a serem realizadas pelas crianças.

Os participantes⁸¹ são sempre os alunos, a professora da turma e, em alguns casos, a estagiária que acompanha alunos com deficiência ou alunos dos primeiros anos⁸². Não há participantes externos à sala de aula nessas situações. Os papéis na interação encontram-se claramente definidos, seguindo, a rigor, aqueles já estabelecidos na análise de interação em sala de aula. De um lado, está a professora que seleciona obras para a atividade, que a implementa e regula seu desenvolvimento, lendo em voz alta, interpelando alunos, explanando pontos de vistas e informações sobre o livro ou texto a ser lido. Cabe às professoras o papel de tomar decisões e de controlar a palavra e a interação (CICUREL, 2015). De outro lado, estão os alunos que escutam as leituras e, de modo complementar e colaborativo, e participam realizando as tarefas a eles destinadas. Há também variações nos modos de interagir, que podem se caracterizar como mais horizontais e participativos ou como mais hierarquizados e transmissivos, variando de professora a professora, com estilos próprios de condução da turma (aspecto esse que será tratado na seção seguinte).

Dentre os artefatos presentes, destacam-se o livro (APÊNDICE E) e os gêneros discursivos mobilizados. Mesmo que no ambiente constem equipamentos e outros artefatos da cultura escrita, tais como cartazes, cadernos, livros didáticos, estojos, lousas etc., esses artefatos não têm a centralidade do livro e dos gêneros da esfera literária.

⁸¹ Em alguns dias gravados, a inspetora de alunos entrava para recolher ou entregar a lista de alunos para o almoço, e a leitura era interrompida no momento em que esse participante “indireto” entrava no evento.

⁸² No caso específico do 1º ano, segundo a Portaria n. 1336, de 13 de fevereiro de 2015, o quadro de estagiários reorganizou-se de modo que também atendessem as crianças desse ano.

Em estudo sobre os textos que compõem as coletâneas de livros didáticos (LD) de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, Rojo (2010) afirma que os exemplares de gêneros do discurso permitem entrever os letramentos visados. A autora defende que os exemplares de gêneros que constituem os LD são, em sua grande maioria, aqueles gêneros produzidos na esfera literária e na esfera da literatura infanto-juvenil. No que tange à esfera da literatura infanto-juvenil, a autora afirma que há um conservadorismo na escolha dos gêneros, dada a preferência por poemas, contos e narrativas de aventura. Rojo afirma (2010, p. 457) que há uma tendência de “passagem do letramento escolar tradicional (...) para uma multiplicidade maior de letramentos, ainda tímida quanto a linguagens e mídias e pautada nas esferas da virada pragmática (jornalismo, publicidade)”. Articulando as constatações da autora com nosso estudo, a coletânea de textos que compõem esses eventos também permite entrever os letramentos visados. Desse modo, inventariamos os textos por meio dos títulos copiados nos cadernos escolares e nas rotinas e os classificamos segundo a esfera social de produção e os gêneros do discurso, como mostra o Quadro 11 a seguir.

Quadro 11 – Gêneros mobilizados na Leitura Inicial

Esferas de circulação	Gêneros do discurso	Turmas					Porcentagem
		1º Ano	2º Ano A	2º Ano B	3º Ano	Total	
Literatura Infanto-Juvenil	História	41	34	50	39	164	37,2
	Poema	21	16	12	28	77	17,5
	Conto	13	3	9	35	60	13,6
	Fábulas	6	1	5	5	17	3,9
	Crônicas	0	0	0	10	10	2,3
	Subtotal	81	54	76	117	328	74,4
Tradição oral	Lenda	6	13	12	16	47	10,7
	Trava-Língua	3	0	0	0	3	0,7
	Adivinha	3	0	0	0	3	0,7
	Parlenda	2	0	0	0	2	0,5
	Cantiga	1	0	0	0	1	0,2
	Subtotal	15	13	12	16	56	12,7
Divulgação científica	Curiosidades	10	8	0	6	24	5,4
	Biografia	1	0	1	0	2	0,5
	Subtotal	11	8	1	6	26	5,9
Artes musicais	Canção	9	0	1	0	10	2,3
	Subtotal	9	0	1	0	10	2,3
Arte da imagem	Filme	0	0	1	0	1	0,2
	Subtotal	0	0	1	0	1	0,2

Artes gráficas	Ilustração	1	0	0	0	1	0,2
	Subtotal	1	0	0	0	1	0,2
Artes plásticas	Reprodução de Pinturas	1	0	0	0	1	0,2
	Subtotal	1	0	0	0	1	0,2
Entretenimento	Regra do Jogo	0	0	3	0	3	0,7
	HQ	1	0	0	0	1	0,2
	Subtotal	1	0	3	0	4	0,9
Cotidiana	Bilhete	1	0	0	0	1	0,2
	Convite	1	0	0	0	1	0,2
	Diário	0	0	1	0	1	0,2
	Subtotal	2	0	1	0	3	0,7
Política	Declaração	8	0	3	0	11	2,5
	Subtotal	8	0	3	0	11	2,5
Total		128	75	95	139	441	100

Fonte: Escola-Campo; Autora, 2017; Rojo, 2010.

Como se pode notar, o artefato livro prevalece na atividade, e os gêneros predominantes pertencem à esfera literária (74,4% dos títulos), com destaque para História/Narrativas (37,2% dos títulos lidos), Poema (17,5% dos títulos lidos), Conto (13,6% dos títulos lidos). Além dessa esfera, os gêneros da Tradição Oral também são bastante utilizados pelas professoras do ciclo de alfabetização, especialmente a Lenda (10,7% dos títulos lidos). Esses resultados evidenciam que os gêneros do discurso predominantes são os da esfera literária, com pouco protagonismo de outras esferas contemporâneas, como os das artes musicais e visuais, por exemplo. Os gêneros da literatura infanto-juvenil utilizados pelas professoras não mudaram em relação aos LD analisados por Rojo (2010), ainda são utilizados predominantemente histórias, contos e poemas, tal como foi observado nos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ao observarmos os exemplares de gêneros que predominam nos cadernos e no evento de leitura inicial, podemos entrever os letramentos, tal qual Rojo (2010). Nesse caso, com a aparente finalidade de repertoriar os alunos, o letramento literário foi o visado pelas professoras do ciclo de alfabetização pesquisadas.

A leitura inicial tem por finalidade, assim como outras atividades escolares, transformar os modos de agir, pensar e falar dos alunos, por meio da presentificação de certos objetos a serem ensinados (SCHNEUWLY, 2009). Tem como centro a leitura oralizada pelas professoras, com predominância de exemplares de gêneros do discurso da esfera literária. Não se trata do ensino da leitura propriamente dito, da decodificação ou reconhecimento global de palavras, frases e textos. Nem de atividades voltadas ao desenvolvimento e uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais, como estratégias, por exemplo. Tampouco de atividades que tratam da textualidade, estrutura sintática, léxico ou recursos estilísticos. Em

linhas gerais, no cerne da atividade encontra-se uma prática de natureza repertorial, com finalidade de familiarizar as crianças com o suporte livro e os gêneros da esfera literária. Parece compreender, como prescrito em documentos curriculares, a aquisição de uma disposição positiva em relação às práticas de leitura de livros de literatura, por meio da adesão a essas práticas: escuta, demonstração de interesse, envolvimento com conteúdo temático, ilustrações, suporte etc. Esses traços serão aprofundados nos tópicos seguintes desse capítulo, sustentados por meio de evidências e concretizações realizadas pelas professoras e alunos.

A atividade escolar, elemento constitutivo desse evento de letramento, organiza-se em etapas, sendo duas delas as mais recorrentes no corpus. Num primeiro momento, as professoras fazem a contextualização⁸³ da obra a ser lida, por meio da apresentação da capa do livro, da leitura em voz alta do título e de autores e ilustradores, podendo ser seguida de exposição oral da professora sobre o livro e o conteúdo temático do texto, e de perguntas e comentários das crianças. Também é um momento no qual as crianças mobilizam comportamentos de acordo com a condução da professora: observam o livro, atentam à fala da professora, permanecem sentados e em silêncio etc. A segunda etapa é a leitura oral da professora, por meio da oralização do texto, que pode admitir ou não a interpelação e comentários dos alunos. O que é facultativo nesses eventos é o acréscimo de outras etapas, subsequentes à leitura oral, com tarefas diferenciadas para os alunos, como rodas de conversa sobre conteúdo temático e ilustrações, comentários livres de alunos e professores sobre o texto lido ou ouvido, perguntas dirigidas às crianças sobre os textos, que podem demandar a localização e integração de informações, a demonstração de compreensão global, a inferência de significados de palavras e expressões, a expressão de opinião e subjetividade, entre outros.

Dentre esse conjunto, por meio da análise dos eventos gravados, identificamos dois grandes tipos de eventos de leitura inicial, que se distinguem em relação à configuração da atividade e tarefas adjacentes, em relação à finalidade, aos objetos de ensino, aos dispositivos didáticos e aos modos de interação.

Na sequência trataremos das configurações desses dois grandes tipos, tomando para isso cenas e sequências discursivas desses eventos, além de contar com os depoimentos das crianças sobre essas situações e os significados que atribuíram a esses eventos. São esses dados que sustentam essa distinção e um suposto fundamental sobre esta prática de leitura e sua finalidade na alfabetização, como discutido acima.

⁸³ A contextualização da obra a ser lida, pode ser feita de algumas formas, isto é, o professor pode utilizar os conhecimentos prévios do aluno para apresentá-la e/ou trazer informações acerca da obra para compreender um pouco mais acerca do material a ser lido.

6.2 LEITURA INICIAL COLABORATIVA

Das quatro turmas gravadas e observadas durante a entrada em campo, três delas realizavam a Leitura Inicial de modo semelhante: dentre as 18 gravações, em 12 delas foram observados traços e finalidades comuns, que permitem seu agrupamento, numa categoria que designamos como Leitura Inicial Colaborativa (LIC). Para evidenciar tais traços e finalidades, tomaremos um dos eventos gravados como representativo desse grupo, complementando nossa análise com imagens que compreendem outros eventos dessa categoria.

Neste conjunto, a ambientação⁸⁴ assume configurações variadas. Dentre as várias possibilidades de organização do espaço físico e social da sala de aula, há preferência pelo formato roda (como nas Figuras 12 e 13) e agrupamentos em duplas (Figura 14): das dez observações, em sete optou-se pela organização em roda.

Figura 12 – Roda criada para a leitura do livro (3º Ano A)



Fonte: Autora; Escola-Campo, 2017.

⁸⁴ Essa tipificação é a mais comum entre as professoras observadas. Três delas se destacam por organizar o evento de letramento dessa forma, mas a ambientação da sala pode variar: por exemplo, uma delas costuma fazer a leitura inicial fora da sala de aula, como no pátio ou nas escadas do primeiro andar, enquanto outra só realiza a leitura em rodas.

Figura 13 – Roda criada para a leitura do livro (1º ano A)



Fonte: Autora; Escola-Campo, 2017.

A organização da roda parece dar lugar a uma ação colaborativa entre os participantes na atribuição de sentidos ao texto lido ou escutado, ainda que essa ação seja regulada pela professora, que organiza as etapas da atividade, dá seu assentimento sobre o que, como e quando dizer, sobre o comportamento plausível para este momento, e distribui os turnos entre todos.

A LIC pode ocorrer em sala de aula ou em outros ambientes da escola, como na escada de acesso ao corredor que leva às salas de aula, no parque ou no pátio, exemplificado na Figura 14. O ambiente organizado intencionalmente pelas professoras colabora para que se possa desenvolver a atividade de leitura e escuta do texto oralizado, visualizar o suporte e as ilustrações, interpelar a professora e colegas, compartilhar opiniões e comentários.

Figura 14 – Leitura realizada na escadaria (2º Ano B)



Fonte: Autora, 2017.

A fim de evidenciar o modo como o ambiente da LIC em formato de roda se organiza, trazemos o Excerto 01, e algumas das ações de regulação da turma do primeiro ano pela

professora Laís. No evento em questão, a organização da turma em roda se dá a partir da posição ocupada pela professora no meio da sala, acompanhada do enunciado: “vem primeiro ano... fazer um círculo”; em resposta ao convite, todas se levantam e, somente ao sinal da professora (“pode sentar”), é que elas se sentam em roda. No excerto é possível compreender como a professora organizou a sala antes de iniciar a leitura inicial.

Excerto 01: Leitura Inicial, 1º ano A, professora Laís

(Gravação feita em 21 de novembro de 2017)

CENÁRIO: A professora está de pé no meio da sala e as crianças estão sentadas, distribuídas pelos grupos de mesas e cadeiras.

(01)P: vem primeiro ano... ((ela une as mãos, sem fazer barulho)) ...fazer um círculo ((as crianças levantam-se rapidamente de suas cadeiras e vão para o meio da sala))
(02)((a professora dá as mãos para as crianças e responde alguma pergunta inaudível de uma aluna))
(03)00:00:53 P: sIIIIm... agora a filha vai dormir
((as crianças continuam se posicionando na roda, ainda estão todos de pé))
(04)00:01:04 P: pronto?
(05)00:01:16 P: Sofia... deixa eu ver... () tá saindo⁸⁵?
(06)Sofia: não... ()
(07)P: [saiu sangue?
(08)((a menina balança a cabeça fazendo que sim))
(09)P: [vai lá no banheiro...
(10)Al1: [que...que.. foi, PRÔ?
(11)Als ()
((os alunos começam a falar todos juntos))
(12)00:01:43: PRO::nto PRI- MEI-RO ano?
(13)((os alunos continuam conversando e falando alto))
(14)P: XI::: ((ela olha para Victor e direciona a frase a ele))
(15)P: pronto?
(16)Als: sim...
(17)P: () onde?
(18)P: vem ISA...
((a aluna sai de sua carteira e corre para a roda))
(19)P: [por que... que você ()
(20)P: [onde que a Sofia jogou?
(21)Aluna: no lixo...
(22)P: onde você pegou?
00:02:13
(23)P: Miguel já deu a mão?
((os alunos estão mexendo as mãos dadas))
(24)P: vai um pouquinho mais pra trás...
(25)P () pode sentar...
((todos se sentam no chão, menos a professora))
(26)P: Isac... fecha a porta pra prô... por favor
((o aluno imediatamente levanta e vai fechar a porta))
((a professora vai até sua mesa, pega o livro que ali estava))
(27)((ela fala alguma coisa inaudível para a aluna que estava sentada perto de sua mesa e uma outra aluna responde no lugar))

⁸⁵ Antes de iniciar o evento, a aluna Sofia se machucou e a professora estava questionando-a sobre isso e se havia sangrado.

(28)P: vamos lá... a prô é grande... ((fazendo sinal para os alunos deixarem mais espaço entre eles para ela poder sentar))
 ((ela senta entre duas alunas))
 (29)00:03:02 P: vamos afastar um pouquinho mais aqui ((faz o movimento com as mãos))
 (30)P: [() as pernas...
 (31)P: () né prô Jéssica? ((ela se ajeita entre as crianças e olha para eles))
 (32)P: ah::: tem gente deitada...
 ((a estagiária Jéssica se senta ao lado da criança que estava deitada))
 (33)P: a história não é deitada... a história é sentada...

Nesse excerto, verificamos, no início do trecho, no turno 01, como se anuncia o evento para a turma, decorrendo deste anúncio uma sequência de instruções por parte da professora e de ações colaborativas por parte das crianças que aderem à proposta. Dado o seu papel hierárquico, Laís é quem regula a ação das crianças em relação à roda. Essa regulação é externa e decorre da necessidade da ambientação e preparação do evento, de modo que os alunos identificam que uma nova atividade será iniciada e que, para isso, precisam posicionar-se no círculo. Este tipo de configuração⁸⁶, em roda, não parece ser comum nesta turma, uma vez que a professora enuncia, passo a passo, o que devem fazer, como nos turnos 01, 25 e 33, valendo-se de um breve tempo para a preparação do ambiente e consequentemente do evento leitura inicial.

Esse movimento trata-se da “organização social” do evento, segundo Matêncio (1999), pois é o momento em que se definem lugares e papéis dos participantes. Especialmente entre os turnos 28 e 33, a professora regula a ação dos alunos por meio de exemplos de como devem se acomodar na roda, evidenciando também, ainda que indiretamente, os papéis da interação (MATÊNCIO, 1999).

Tal qual afirmam historiadores da educação (ESCOLANO, 2001; VIÑAO-FRAGO, 1997; FARIA; VIDAL, 2001), a ambientação e os espaços escolares não são escolhas neutras, há sempre um objetivo por trás e o tipo de ambientação escolhido pela professora aparenta dar mais liberdade à interação das crianças, dadas suas devidas aberturas e permissões (ver turno 65 a 67 e 119 a 122, do Excerto 02, por exemplo). Nessas circunstâncias, observa-se um número proporcionalmente maior de enunciados produzidos pelas crianças. Ademais, a roda também parece ser a disposição preferida das crianças, pois, ao questionarmos como realizariam a leitura inicial caso fossem os professores, a maioria delas respondeu que faria uma roda, fazendo referência aos modos de organização adotados por suas professoras.

⁸⁶ Na turma do 3º ano, em que a professora também realiza as LICs, não há esse tempo de preparação da roda, pois aparentemente é um tipo de configuração amplamente utilizada por Leila, professora responsável pela turma.

Exemplo disso é resposta dada por Eduardo, no grupo focal, quando interpelado sobre como faria a leitura, se fosse professor.

Eu ia fazer a leitura e perguntar o que significou a história para os alunos, ia ler o resumo e dentro do livro... e ia perguntar depois... eles no chão em roda... (Eduardo, 8 anos - gravação realizada em dezembro/2017).

Acerca dos artefatos empregados pelas professoras, o exemplar do livro assume um papel central na atividade. Geralmente, não se observa o uso de outros tipos de materiais complementares⁸⁷, tais como dicionários, mapas, álbuns de imagens ou enciclopédias, nem equipamentos eletrônicos disponibilizados pela escola⁸⁸, como computadores, projetores multimídia, aparelhos de áudio, entre outros. Mas, especialmente, quando as LICs ocorrem na sala de aula, os materiais escritos estão presentes, a lousa pode auxiliar na visualização do título e nome dos autores, por exemplo, mas é dispensável, pois em grande parte das aulas gravadas não houve menção ao autor ou ao nome do livro neste tipo de evento, como mostra a figura abaixo.

Figura 15 – Dispositivos didáticos materiais



Fonte: Autora, 2017.

A partir da análise dos eventos de letramento que compõem este conjunto, constatamos que a atividade organiza-se em três etapas consecutivas, com tarefas comuns para os alunos, como sintetizado no Quadro 12.

⁸⁷ O uso de outros materiais, juntamente com o livro, poderia auxiliar durante o evento na apropriação de novos conhecimentos, temas ou informações a respeito da obra, de seus autores ou ilustradores.

⁸⁸ No capítulo 04 desta tese há informações sobre materiais e acervo desta escola disponibilizados ao professor.

Quadro 12: Etapas e tarefas da LIC

	Etapas	Tarefas	Dispositivos didáticos materiais
	Contextualização da atividade e da obra	Observação da capa Escuta do título e nome do autor, ilustrador Observação de elementos paratextuais	Livro
	Leitura em voz alta	Escuta da leitura realizada pela professora Produção de breves comentários sobre o texto ouvido	Livro
	Explicitação do tema/assunto tratado na obra	Conversa sobre tema/assunto da obra/texto	Livro

Fonte: Autora; Escola-Campo, 2017.

No Excerto 02, cada uma das etapas é mostrada, além de ser possível distinguir papéis que professora e alunos assumem na construção do contexto de interação da leitura inicial. Mesmo que longa, optamos por trazer a transcrição completa de um dos eventos, a fim de que se possam ver as dinâmicas de cada etapa e a orquestração desses momentos pela professora. O Quadro 13, a seguir identifica cada uma das etapas e turnos de fala que as constituem.

Quadro 13: Turnos das etapas e tarefas dos alunos

Etapas	Tarefas	Turnos
Contextualização da atividade e da obra	Observação da capa Escuta do título e nome do auto, ilustrador Observação de elementos paratextuais	40 a 67
Leitura em voz alta	Escuta da leitura realizada pela professora; produção de breves comentários	68 a 98
Explicitação do tema/assunto tratado na obra	Conversa sobre tema/assunto da obra/texto	99 a 264

Fonte: Autora; Escola-Campo, 2017.

Excerto 02: Leitura Inicial, 1º ano A, professora Laís⁸⁹

(Gravação feita em 21 de novembro de 2017)

CENÁRIO: Estão todos sentados na roda organizada pela professora, ela está em uma posição central, segurando o livro para que todos possam ver.

(40)00:03:56 P: posso começar?

(41)Als: pode...

(42)P: POde?

(43)Als: PODE::

(44)Isabela: pode não...

(45)P: todo mundo já parou de falar?

(46)Victor: sim...

(47)P: então vamos lá...

00:04:08 ((a professora posiciona o livro na altura da sua cabeça para poder ver e mostrar para eles, mostrando a capa))

(48)P: o título do livro... olha que título GRANDE

(49)A13: qual é? ((aluna que está sentada ao seu lado pergunta))

(50)P: o título da história é:: a ponti-nha menorzi-nha do enfeiti-nho do cabo de uma colherzi-nha de café

(51)A14: não entendi...

(52)P: vou ler de novo o título...mas eu quero todo mundo sentado pra não ficar na frente do amigo...

(53)A15: prô... eu não tô vendo...

(54)P: eu vo passar assim depois ((faz o movimento de como iria passar o livro para eles))

(55)00:04:35 P: então vamos lá... “a ponti-nha menorzinha DO enfeitinho do cabo de uma colherzi-nha de café... quem escreveu foi a Elvira Vigna e quem desenhou foi a Simone Matias ((ela continua com o livro levantado na altura da cabeça para que todos os alunos possam ver))

(56)P: pode ir?

(57)Als: pode...

((ela abre o livro e mostra as primeiras páginas que estão sem nada escrito apenas pintadas e amarelo e vermelho))

(58) A13: amarelo e vermelho...

(59) A16: laranja...

(60)P: se eu colocar aqui em cima todo mundo vê? ((coloca o livro em cima da cabeça))

(61)Als: SIIM...

((a professora coloca o livro acima da cabeça e começa a ler palavra por palavra olhando para o alto e quando termina a palavra para as crianças))

(62)P: a ponti-nha menorzinha do enfeitinho do cabo de uma colherzi-nha de café...

((duas alunas se entreolham))

(63)00:05:19 P: vocês estão brigando porque não estão sentadas...

((a professora muda a página do livro))

(64)P: vai... vamo lá... ((volta a colocar o livro acima de sua cabeça))

(65)P: desde ()... para RoBErto MARU...

(66) Isabela: Roberto Maru?

((a professora faz que sim com a cabeça))

(67)P: não sei quem é Roberto Maru

((ela muda de página outra vez))

00:05:40

(68)P: era uma VEZ três passarinhos ((a professora lê com o livro no colo e depois levanta para que os alunos vejam a imagem))

(69)A13: deixa eu ver... prô...

((a professora vira o livro para o lado da aluna que havia pedido para ver))

((alunos começam a falar juntos sobre a imagem))

(70) Als: três...

((a professora faz que sim com a cabeça e volta a ler))

(71)P: um dia de SOL como este ((olha para a janela após ler a frase))... o ninho deles... CA-IU...

(72) Als: caiu?

(73) A17: eles se ()?

((A18 responde que sim com a cabeça para o amigo que estava ao lado))

(74)Isa: levanta a MÃO

((a professora troca a página do livro))

(75)P: vamos lá... passarinho novinhO... é muito fraquinho... dos três...dois...morreram ((olha para os alunos com cara de pena)) o terceiro... com uma colherzinha de café... pegou para tentar salvar...

((ela mostra a imagem para eles))

(76)P: tentou dar miolo de pão... mas entalava... ((coloca a mão na garganta)) tentou dar mingau... mas entalava mais ainda

(77)((alunos dão risada))

(78)P: ele estava com a asinha ()

((ela mostra a imagem para os alunos e eles inclinam o corpo para olhar a imagem))

(79)P: AÍ::: a colherzinha descobriu de leite com avelã... ele GOSTAVA... ((a professora faz que sim com a cabeça))

botou BASTANTE:: leite com aveia dentro dela... mas o passarinho... engasgou...
 (80)00:07:27 P: botou só UM POUQUINHO de leite com aveia... só uma PONTINHA dela... mas o passarinho
 (81) Als: [engasgou
 (82)P: [engasgou... ele estava quase... MORRENDO
 (83) Als: [morrendo
 (84)P: tentou dar o leite com a pontinha MENORZINHA ((faz o sinal com a mão)) do enfeitinho do fim... e o passarinho que estava QUASE MORRENDO... COMEU ((mostra a imagem para os alunos))
 (85)Als: comeu
 (86)Al8: ah... ele comeu com a pontinha de uma colher...
 (87)P: comeu... comeu outra vez... e depois... logo quando ele via a pontinha menorzinha do enfeitinho do cabo da colherzinha de café... ele abria LOGO:: o bico...
 ((a professora mostra a imagem))
 (88)Vitor: isso parece mais um (fio)...
 ((todos dão risada do que o colega disse, inclusive a professora))
 ((os alunos começam a comentar sobre o assunto todos juntos))
 (89)P: a pontinha menorzinha do enfeitinho do fim do cabo da colherzinha de café...
 (90)Isa: [silêncio
 (91)P: não parecia em nada com o bico da mãe dele... a pontinha menorzinha do enfeitinho do cabo da colherzinha de café... ainda era MUITO GRANDE... para o bico dele... a pontinha menorzinha do enfeitinho do fim do cabo da colherzinha de café ainda era muito fria para o bico dele
 00:09:26 ((a professora volta a mostrar a imagem para eles))
 (92)((os alunos começam a falar juntos tentando falar com o que o passarinho da história parece))
 (93)Isa: [SILENCIO
 (94)P: MAS... era uma pontinha de colher... que fazia... o melhor possível
(95)Vitor: a xícara e o frango...
 ((os alunos começam a rir do que o colega havia dito))
 00:10:01 ((a professora continua mostrando a imagem para eles))
 (96)P: vocês estão prestando atenção na história?
 (97)Als: SIM
 (98)P ((muda a página)) então tá bom... e o passarinho... comeÇOU a gostar dela...
 00:10:15 ((mostra a imagem e olha junto))
 (99)00:10:20 ((a professora fecha o livro)) e AÍ?
 ((os alunos começam a bater palma todos juntos))
 ((al3 fala algo baixo para a professora))
 (100)P: a CAROL pediu pra gente ler aqui atrás ((mostra a contracapa do livro))
 (101)Isa e Victor: [SINOPSE
 ((a professora sorri com a resposta dos alunos))
 (102)P: a sinopse... o resuminho DA?
 (103)Als: HISTÓRIA
 (104)P: mas vamos sentar direito pra pô ver todo MUNDO?
 ((eles voltam a sentar um do lado do outro))
 (105)P: faz a roda aí para eu ver todo mundo...
 (106)P: não to conseguindo ver o Isac, Isa... você tá na frente dele...
 ((a aluna vai um pouco para trás))
 (107)P: tá bom, obrigada...
 (108)P: olha o resumo da história...
 (109)Isa2: oh pô.. eu não to conseguindo...
 (110)P: se vocês ficarem de índio todo mundo se vê...
 (111)P: vamos lá... nesta história...
 (112)((os alunos começam a falar))
 (113)P: posso ir?
 (114)P: nesta história... uma colherzinha de café... encontra um passarinho que caiu do ninho... filhotinhos são frágeis e quando caem do NINHO precisam de cuidado, é por isso... que a colherzinha de café então se esforça ((ela olha para os alunos que estão falando))
 (115)P: [então se esforça para tentar salvar o passarinho... foi isso mesmo que aconteceu na história?
 (116)Als: SIM
 (117)P: o que vocês acharam da história?
 (118)((alguns alunos respondem que acharam legal))
 Sofia levanta a mão
 (119)P: vamos ouvir a Sofia para ver se a opinião bate com a nossa
 (120)Sofia: OH pô... mas não falou que o passarinho tava quase morrendo? e ele não morreu...
 (121)P: você queria que ele morresse?
 (122)Sofia: não...
 (123)P: mas para ele não morrer... o que que a colherzinha fez?
 (124)Isa: ajudou...
 (125)P: ajudou... ((faz que sim com a cabeça)) a colherzinha se parecia com ele?

(126)Heloísa: não...

(127)P: e como que ela ajudou ele... Heloísa?

(128)Heloísa: não sei...

((outros alunos levantam a mão))

(129)P: acho que o Ícaro sabe... ((apontando para ele)) como que a colherzinha.. Icaro... ajudou o passarinho?

(130)Icaro: a colherzinha?

(131)P: é...

(132)Icaro: como ajudou?

(133)P: é

(134)Icaro: não sei...

(135)((Davi fica nervoso com o colega porque ele não sabe))

(136)Davi: não presta atenção...

(137)P: como foi... DAVI?

((Davi se encolhe e não fala nada))

((professora ri))

(138)00:12:42 P: fala Nicole...

(139)Nicole: tenho duas coisas pra falar...

(140)P: então vamos ouvir a da Nicole...

(141)Nicole: mas primeiro... a colher () pro passarinho tentando ajudar ele...

(142)P: Foi isso? ((pergunta para todos da turma))

(143)Als: FOI

(144)P: Fala ANA

(145)Nicole: e segun...do... PRÔ

(146)P: ai desculpa... ahn...

(147)Nicole: segundo que... o passarinho parecia ()

(148)P: o desenho? ((ela volta a olhar o livro))

(149)P: mas os desenhos precisam ser todos iguais? ((mostra a capa do livro para ela))

(150)Als: NÃO

(151)Isa2: mas é verdade

(152)P: () usar a imaginação? ((ela entrega o livro para o aluno que estava a sua direita))

(153)P: então tá... fala Victor...

(154)Victor: eu gostei da história

(155)P: por que?

(156)Victor: porque ele parecia um peixe e também um frango

(157)P: mas você não gostou do que tava escrito na história?

(158)Victor: não

(159)P: do que TAVA escrito não?

(160)Victor: não... porque:: esse nome é muito grande...

(161)P: achou o TÍTULO GRANDE?

(162)P: Fala Isabela...

(163)Isabela: oh prô... eu achei boa porque ele parecia um...um... frango.. um churrasco....

(164)P: então vocês inventaram uma outra história na cabeça?

((os alunos fazem que sim))

((professora balança a cabeça sorrindo))

(165)P: tendi.... fala Isac

(166)Isac: não gosto de história assim...

(167)P: ah... o Isac não gosta de história assim... gosta de história de RIMA

(168)P: essa história parecia O QUE?

(169)Davi: de AJUDAR

(170)P: de ajuDAR.... que mais?

(171)Isabela: de (imitar) o franguinho...

(172)P: mas era uma história do passarinho...

(173)((alunos começam a falar todos juntos suas hipóteses o que tornam as respostas inaudíveis))

(174)P: pera aí... que eu não to ouvindo mais ninguém... to ouvindo um monte de gente que não tá ouvindo o amigo...

(175)P: fala Guilherme...

(176)((ela olha para uma das alunas))

(177)P: oh Isa... hora de escutar o amigo... as duas...

(178)Guilherme: a história não é só pra ajudar... é pra não deixar ele morrer...

(179)P: ah... para não deixar os animais morrerem? Só ISSO? que mais?

((Guilherme volta a levantar a mão))

(180)Guilherme () ajudar a limpas as coisas....

(181)P: só os animais que precisam de cuidado?

((todos levantam as mãos))

(182)Isa: as pessoas do Brasil TAMBÉM

(183)P: só do Brasil?

(184)Isa: NÃO

(185)Als: Não
 (186)Sofia: Estados Unidos... França...
 (187)Als: AMÉRICA
 (188)P: então pera aí... levanta a mão... fala Rafa...
 (189)((A18 reclama da colega na frente))
 (190)P: eu to vendo a Isa na frente...
 (191)Isa: mas se eu ficar atrás eu não vejo...
 (192)Rafa: na hora que ele tá comendo... parece um pé de pato...
 (193)Als: verdade
 ((professora ri da resposta da aluna))
 (194)Rafa: e por que ele tava dentro da xícara?
 (195)Sofia: porque ele é pequeno...
 (196)P: eu acho que ele tava em cima da mesa... onde a colher fica...
 (197)P: quem acha... por que que ele tava dentro da xícara?
 (198)Guilherme: porque ele é pequeno
 (199)P: quem vai falar?
 (200)Pedro: pra ele não fugir...
 (201)P: ah...olhá lá... ele acha que colocou dentro da XÍCARA... fala ai Pedro... pra ele
 (202)Pedro:[pra ele não fugir
 (203)P: [pra ele não fugir?
 (204)Isa: o passarinho não tem asa pra fugir...
 ((professora olha espantada))
 (205)P: passarinho não tem asa?
 (206)Als: passarinho TEM ASA
 (207)P: ai ele ia fugir de qualquer jeito?
 ((todos começam a falar juntos))
 (208)P: por que será que ele não fugiu?
 ((eles começam a falar juntos e ela levanta a mão mostrando para eles como tem que fazer))
 (209)P: fala Sofia...
 (210)Sofia: () gosto de livro inteligente...
 (211)P: gosta de livro inteligente ((a professora sorri)) o que é livro inteligente?
 ((outras alunas começam a falar))
 (212)P: é a Sofia agora...
 (213)Sofia: (inaudível)
 (214)P: vou esperar um minutinho pra todo mundo sentar...
 ((os alunos começam a falar todos juntos e se ajustam ao mesmo tempo))
 (215)P: então Sofia mais pra trás se não a () não consegue ver... Isabelle também por favor, mais pra trás...
 (216)P: vamos lá... mais pra trás... mais pra trás... Isa...Sofia... Isa... melhorou pros MENINOS?
 (217)Als meninos: SIM
 (218)Als que estavam do outro lado: não... aqui não...
 (219)P: vai mais pra trás então... ((fazendo o movimento com as mãos))
 (220)P: melhorou Isac? pra você?
 (221)((Isac faz que sim com a cabeça))
 (222)A1 10: e pra mim...
 (223)P: então tá... a Sofia... tava falando então que ela gosta de livro inteligente... então fala pra gente o que é livro inteligente....
 (224)Sofia: livro inteligente... é::... um livro... que ensina as pessoas...
 (225)P: que ensina as pessoas? é um livro de lição?
 (226)Sofia: pode ser...
 (227)P: AH pode ser...
 (227)Sofia: qualquer livro...
 (228)P: qualquer livro que ensina? e esse? a gente não aprende nada com ele?
 (229)Sofia: ele...ele..ensina... a fazer as comidas...
 (230)P: ah... livro de receita pra fzer comida...
 (231)P: e esse livro ensina o que pra gente?
 (232)A12: a cuidar dos animais...
 (233)P: oh la... cuidar dos animais...
 ((aponta para a aluna Nicole))
 00:18:31
 (234)Nicole: esse livro ensina que:: a gente... tem que... ajudar as pessoas...que tem que:::.....cuidar dos animais.... um monte de coisas...
 (235)A111: a parte mais importante é cuidar dos animais porque.... tá ensinando ()
 ((a professora aponta para a aluna))
 (236)P: fala Heloísa...
 (237)Heloísa: eu gostei da história...
 (238)P: por que?

(239)Heloísa: porque eu achei legal...

(240)P: você achou legal? Nenhum menino vai contar NADA? falar NADA?
((só Guilherme levanta a mão))

(241)P: a Ana ainda não falou... pera ai....

(242)Ana: (inaudível)

(243)P: ah... quem que cuida de alguém? De algum animal?
((os alunos levantam a mão))

(244)Als: eu sei

(245)P: das plantas...

((eles novamente começam a falar todos juntos))

(246)P: quem que cuida de gente mais velha? ((a professora coloca a mão na cintura))

(247)P: quem que cuida da mãe? Ajudando a arrumar a casa?
((todos levantam a mão))

(248)Victor: Prô

(249)P: quem que cuida do pai também... ajudando... a arrumar a casa?
((levantam as mãos))

(250)Victor: pro posso falar do livro?

(251)P: oh o Victor vai falar do livro...

(252)P: Podemos sentar?
((todos começam a falar juntos novamente e não é possível entender o que estão falando))
((Victor volta com outro livro para a roda))

(253)P: oh... a Isa vai ser a ultima a falar...porque ninguém tá ouvindo mais...então vamos escutar a Isa...

(254)((Isa começa a falar))

(255)P: ninguém tá ouvindo...

(256)P: vamos lá Isa...

(257)Isa: eu gosto daqueles livros que quando abre...a:::::que quando abre aparece....

(258)P: que quando abre aparece....é legal mesmo... fala SOFIA

(259)Sofia: é:: e também... ()

(260)P: mas se ela não cuidasse do passarinho... o que que ia acontecer com o passarinho?

(261)Als: MORRER

(262)P: tem alguns que precisam de cuidado... que ta mal e tá machucado precisa de cuidado veterinário...
((eles começam a falar juntos))

00:21:24

(263)P: vamos sentar
((batendo uma palma))

(264)P: então vamos sentar... devagar cada um vai pro seu grupo
((os alunos começam a correr para os seus lugares))

A primeira etapa da atividade, localizada entre os turnos 40 e 55, consiste na contextualização da obra pela professora e é o momento em que ela prepara os alunos para a leitura a ser realizada. O turno 40 dá início à primeira etapa do evento; a professora dirige ao grupo de alunos uma pergunta: “posso começar?”. Essa ação parece denotar uma divisão de responsabilidades entre professora e alunos, no sentido de que eles assumam padrões de comportamento que permitam a leitura. Com a indicação verbal “Vamos lá”, no turno 47, a contextualização é iniciada e as crianças, mesmo que Laís não explicita o que vai fazer, parecem saber de antemão que a professora realizará a leitura, sem que ela tenha que avisá-las, explicar como será executada ou ainda seus passos. Em relação à interação entre alunos e professora, os primeiros permanecem atentos enquanto a professora contextualiza a obra. Ao mesmo tempo que regula a ação dos alunos sobre o seu posicionamento na roda, ela acolhe os comentários feitos e também os pedidos, fazendo breves pausas no título da obra para que todas crianças compreendam o que ela está lendo, dada a extensão do nome e do não

entendimento do título por um aluno, evidenciado no turno 51. Trata-se de uma preparação de ordem cognitiva e comportamental para o evento.

Em seguida à contextualização, o questionamento feito pela professora no turno 56 (“pode ir?”) parece demarcar o início da segunda etapa do evento, que transcorrerá entre os turnos 56 a 67. No entanto, a professora se detém na leitura de elementos paratextuais, mostrando a segunda capa e lendo a dedicatória, por exemplo. Somente no turno 68 a professora oraliza o texto propriamente dito. Os alunos, nessa etapa, têm como tarefa a escuta atenta da oralização do texto feita por Laís. Geralmente, durante a oralização, podem sobressair breves participações dos alunos, no sentido de interpelar a professora, questionar e comentar passagens do texto e ilustrações. Exemplos dessas ações encontram-se nos turnos 74 e 86.

No Excerto 2, a professora acolhe as interpelações das crianças e, ainda que haja um momento específico para comentar o texto, em nenhum momento ela solicita silêncio, deixando esta etapa aberta à fala dos alunos, como se pode notar nos turnos 70-73 e 81-85. As interrupções das crianças à leitura oral da professora geralmente, são acompanhadas da escuta, resposta, retomada de perguntas, repetição e reformulação do que foi dito, rerepresentando enunciados ditos pelas crianças ao conjunto. Dessa forma, a professora age no sentido de escutar os participantes, organizar a conversa e negociar sentidos, e as crianças, por sua vez, no sentido de escutar a professora e os colegas, pedir a palavra, respeitar o turno, introduzir temas, negociar sentidos. Embora, nesse subconjunto, se observe a acolhida da fala dos alunos, durante a leitura, são comuns pausas para fins disciplinares, como se evidencia nos turnos 62-67 e 96-98. Nesse sentido, a professora na roda tem o papel de regular o funcionamento, de aceitar certos comportamentos e reprimir outros e coordenar negociações em torno da leitura e do texto.

A distribuição de papéis nessa etapa, tanto neste evento quanto nas outras LICs, configura-se da seguinte forma: os alunos intervêm de modo a responder aos questionamentos da professora, ou seja, dão as respostas solicitadas, além de perguntarem e também darem sua opinião acerca do que está sendo lido ou comentado, assumindo uma função complementar ao trabalho do professor, assim como apontado em Matêncio (1999), em sua pesquisa sobre as aulas de língua materna. Mesmo complementares, temos, como em todas as relações, tensões no estabelecimento destes papéis. Nesse evento, uma das alunas pede silêncio aos colegas em diversas situações (turnos 74, 90 e 93), assumindo o papel típico do professor, o que denota sua participação e interesse na situação. Ao finalizar a leitura, os alunos pedem que a

professora leia a “sinopse” do livro, o que é rapidamente acatado, evidenciando uma sugestão por parte dos alunos, graças a essa complementariedade de papéis.

Tanto nas ações das crianças quanto em suas falas, no evento e no grupo focal realizado, percebemos a facilidade com que abordam os assuntos e temas que gostariam de expor e discutir; parecem sentir abertura para expressar seus conhecimentos, fazer comentários e de fato serem protagonistas desses eventos de letramento, a leitura inicial. Esse protagonismo advém, ao que tudo indica, da receptividade da professora em relação às observações e opiniões dos alunos. Apesar da professora fazer questionamentos, não há neste evento a intenção de avaliar para apontar erros ou acertos, mesmo que isso esteja subentendido na ação, não há depreciação ou desvalorização do que é dito pelas crianças, não observamos, nesta ou em outra LIC, o emprego de qualificadores sobre o que dizem, tampouco as professoras desconsideram seus enunciados. O que pudemos observar na orquestração de Laís, durante o evento, foi uma tentativa de “conduzir as reflexões acerca das intervenções apresentadas” entendendo que essas interações entre professor e aluno são, como já discutido por Matêncio (2008, p. 553-554) “construtivas em relação aos processos de aprendizagem, na medida em que levem o sujeito-aprendiz a confrontar soluções diversas para um único problema, de ordem cognitiva ou social”.

Após a leitura oralizada, vem a terceira etapa da atividade, no momento em que se encerra a leitura e é dada voz aos alunos, iniciando uma conversa sobre o conteúdo temático do texto lido. Essa etapa tem início no turno 99, com o fechamento do livro pela professora e o questionamento “E aí?”, indicando o momento de comentar. A Figura 16 retrata esse momento, crianças de mãos levantadas, solicitando a palavra e a professora dirigindo-se a elas.

Figura 16 – Crianças com as mãos levantadas pedindo o turno (1º Ano A)



Fonte: Autora; Escola-Campo, 2017.

Seguindo o molde das outras tarefas e etapas , a professora não avisa de antemão que , após a leitura do resumo na quarta capa do livro , entre os turnos 100 ao 114, eles iriam conversar acerca do que foi lido , mas as crianças já conhecem a tarefa consecutiva, marcada pela interpelação da professora: “o que vocês acharam da história?”. Como mostrado, já levantam as mãos, como um pedido de tomada do turno, de direito à palavra, para que todos e, principalmente, a professora escutem o que querem expor. Nos turnos 117 a 262, os alunos propõem perguntas à professora e aos colegas , bem como respondem a questões postas por ela. Da escuta atenta e responsiva, os alunos passam para a conversa sobre o texto lido, reagindo por meio de respostas às perguntas postas pela professora e também propondo outras ao conjunto. Além disso, nesta etapa podem se posicionar frente aos assuntos relacionados ao texto, dando suas opiniões e relacionando-o com suas experiências pessoais.

Este tipo de Leitura Inicial, o momento de diálogo entre professoras e alunos, seja em uma roda de conversa ou com a sala em fileiras com duplas de alunos, caracteriza-se pela socialização do conteúdo temático da obra, no qual as crianças podem expor opiniões, discutir acontecimentos e atitudes de personagens , relacionar texto às suas experiências no mundo social etc., o que não seria possível em épocas anteriores, como as que destacam Zilberman e Lajolo (1993), momentos em que a criança ou adolescente não tinha voz na sala de aula. Esse evento ilustrado e as outras LICs não são eventos com caráter moralizante e transmissivo, como prescrito no século XIX, em que as obras lidas eram essencialmente para ensinar algum tipo de moral para as crianças (ZILBERMAN; LAJOLO, 1993), quando até mesmo a personagem deveria prestar obediência aos pais e familiares, revelando uma imagem de

criança daquela época. Também não se presta ao ensino de unidades linguísticas, como palavra, sílaba, fonema, por exemplo. Podemos dizer que há outra concepção de linguagem baseando a ação das professoras, tendo o texto escrito como objeto de significação e não de memorização ou treino.

A respeito do que se ensina nesses eventos, no exemplo tem-se como objeto de ensino o conteúdo temático do gênero. Não se focaliza o estudo do gênero discursivo em sua totalidade, tampouco se realiza a análise de elementos discursivos, estilísticos ou de normas, nem, como explicado anteriormente, se exploram unidades linguísticas como frases, palavras, sílabas, fonemas. No caso em tela, a professora enfatiza alguns elementos da narrativa, as personagens principais da história (o passarinho e a colherzinha), o que podemos caracterizar como um fatiamento do texto, além de ser enfática quanto às ações das personagens, como visualizado nos turnos 123-129 e 141-149. Outro elemento constitutivo desses gêneros parece pouco explorado: o emprego de ilustrações que, junto à linguagem verbal, convergem para a construção de sentidos. Também não se caracteriza como meio para o tratamento dos gêneros literários, numa perspectiva sócio-interacionista, que os tomam como unidade de ensino. A ênfase de sua ação didática recai sobre o conteúdo temático em detrimento de outros elementos dos gêneros do discurso. Tampouco se organiza em torno do desenvolvimento de estratégias cognitivas e capacidades de leitura, como indicado por abordagens cognitivistas de leitura, apesar da etapa de contextualização anterior à leitura. Há um outro trabalho sendo realizado nesse evento. Ao que parece, a professora filia-se nesse evento à abordagem dos estudos do letramento, ao proporcionar aos alunos que interajam com gêneros literários via escuta e conversa, com uma organização menos canônica de interação, na qual as crianças podem até certo ponto se posicionar, autosselecionar-se para responder às perguntas da professora, cogerenciar os turnos e a disciplina com a professora, estabelecer relações, introduzir tópicos, extrapolar o conteúdo temático do livro etc., aspectos que podem ser notados nos turnos 232 a 257. Esse modo de conceber e trabalhar com a leitura das LICs se aproxima das prescrições do PNAIC, pois este documento compreende a alfabetização como um processo mais amplo do que o ensino de leitura e escrita, mas como uma prática que proporciona aos sujeitos a participar de diversas práticas sociais de uso da escrita, de modo autônomo e em diferentes situações.

Por conta dessa organização menos canônica da interação em sala de aula, há uma preocupação, por parte das professoras que executam a leitura inicial colaborativa, com o que os alunos têm a dizer, mesmo que seus comentários sejam divergentes ou dissonantes em relação às posições das professoras, buscando outras representações do texto, sem que

sobressaia só a versão tida como correta. Quando, por exemplo, a professora permite que o aluno diga “eu não gosto de história assim”, no turno 166, e ela retoma essa colocação para falar ao grupo que o colega não gosta do tipo de história que foi lido, ela permite que outras leituras do texto sejam possíveis, ou como no turno 116, ela pede aos alunos para escutar a opinião da aluna. Exemplos como esse refutam os dados de Coracini (2002, p. 19) que, em pesquisas sobre a aula de leitura em classes de língua materna ou estrangeira, afirma que dificilmente “se observa [...] a concepção de leitura enquanto processo interativo (leitor-texto, leitor-autor) [...]. Mais raramente ainda [...] (ao menos nas aulas analisadas), a concepção discursiva se vê contemplada: raramente são permitidas em aula, outras leituras que não sejam a do professor”.

No caso que estamos apresentando, há uma roda onde a professora dá a voz aos seus alunos. No entanto, apesar desse formato, empregado por Laís e outras professoras que praticam a LIC, permitir uma maior participação dos alunos e uma regulação mais difusa do professor, também na formação em fileiras, quando estimulada pelo docente, há uma leitura com caráter colaborativo, nos mesmos moldes que a roda. Observamos o papel de mediador (VIGOTSKY, 1998) e de regulador da ação do professor, dados os exemplos expostos acima. Devido ao caráter mais horizontal, os alunos têm mais liberdade para expor suas opiniões. Mesmo quando a professora regula os turnos e falas, há uma valorização do que está sendo dito pelo grupo e esta importância dada pela professora torna a exposição de argumentos e opiniões por parte dos alunos facilitada e tranquila de ser assumida por todos os participantes, sem que haja vergonha ou timidez por algum comentário.

Tal como afirma Kleiman (1989, p. 37), a compreensão do que foi ou será lido, e do momento de leitura em si, “dependerá(ão) das relações que o leitor estabelece com o autor durante a leitura do texto”, e sabemos que a professora exerce um papel diferenciado no evento, já que é a leitora competente que escolhe e lê em voz alta os textos, que regula a fala e a ação dos alunos, que introduz perguntas aos seus alunos, que toma os seus posicionamentos diante da obra como importantes, etc. Nesse sentido, as crianças não compreenderiam a Leitura Inicial como uma oportunidade de aprender, de ouvir, de ter prazer, se em seu ponto de vista isso não acontecesse realmente. Em diversos momentos dos grupos focais realizados com as crianças das turmas em que a LIC ocorre, elas parecem confortáveis ao falar da leitura feita pela professora: algumas dizem gostar das histórias que a professora lê, como é o caso do depoimento de Eduarda, Natalia e Valentim:

a prô contou uma história que me deixou feliz. (Eduarda, 7 anos – dezembro/2017).

eu gostei de todas as histórias que a prô leu... (Valentim, 7 anos – dezembro/2017)

ela só lê história legal... (Natalia, 7 anos – dezembro/2017).

Quando a criança é colocada neste lugar de construção de sentidos, em que ela tem a liberdade de interagir de forma ativa com o texto, começa a aprender, no caso do primeiro ano, que a leitura está amplamente associada ao significado e aos sentidos que se podem atribuir ao texto. De acordo com Kleiman (1993, p. 26), “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”, pois em atividades em que o aluno é colocado no lugar de protagonista e pode interagir com os outros, a compreensão do texto fica mais clara, isto é, “muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão”. Observamos nos excertos acima que as crianças são estimuladas ao diálogo, por meio dele a professora responsável pela turma consegue mostrar que há outros tipos possíveis de interpretação, como na fala de Laís, ao pedir que todos ficassem em silêncio para escutar a colega, no turno 119. Dessa forma, segundo Kleiman (1993), as leituras e os modos de diálogo sobre os textos tornam-se muito mais prazerosos e provocadores.

Concordamos com essa autora quando afirma que há inúmeros sentidos possíveis para um texto e cada leitor e ator social é responsável por sua própria construção e reconstrução do sentido, embora “algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor” (KLEIMAN, 1993, p. 34) e do próprio autor. As crianças reconhecem esse esforço da professora durante os momentos de leitura e com suas palavras reiteram o uso de “livros para ler e para imaginar”.

No primeiro ano do Ensino Fundamental as crianças sentem-se à vontade para contar suas experiências, revelar seus gostos e desgostos em relação às leituras realizadas pela professora, para mostrar como se sentem, uma abertura que não observamos em crianças mais velhas. Consideramos que esse diálogo aberto tenha suas razões no tipo de interação empreendida em sala de aula ao longo do ano, especialmente nos eventos de letramento em que o texto perpassa a interação, pois “a literatura não é um texto acabado que obriga a criança a aceitá-lo de forma passiva, mas um processo contínuo de descoberta e de autocriação” (OLIVEIRA, 2011, p. 43). Quando crianças do primeiro ano dizem que fecham seus olhos e imaginam a história enquanto a professora está lendo, é um indício de que esse momento é prazeroso, além de produtivo e rico no sentido da imaginação e da reconstrução

de sentidos. Aqui vemos que a literatura infantil não é tratada de forma dissociada de prazer e conhecimento, ocasionalmente separadas pela escola, com um entendimento de que, se é para ter prazer e paixão na leitura, não é para ensinar algum tipo de conhecimento. Esse momento prazeroso da leitura fica evidente no grupo focal, pois as crianças afirmam que todas as leituras realizadas pela professora Laís as deixam felizes (“todos os livros que a prô lê deixam felizes”). Mas, comentando sobre as que as deixaram felizes, uma das meninas, Heloísa, disse que uma das histórias a deixou bastante irritada, porque o hipopótamo estava

com o dente mole porque ele escondia bala dentro do esconderijo dele... aí quando ele ficou com dor de dente... aí todo mundo descobriu que ele comia doce (Heloísa, 6 anos, gravação realizada em dezembro/2017).

Os outros alunos escutam a colega e também fazem seus comentários sobre a história de Pipo⁹⁰, evidenciando que os textos literários “oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato como novas idéias etc.” (FARIA, 2010, p. 12), o que corrobora as afirmações acima de que a professora consegue, nas aulas de leitura, associar conhecimento, satisfação e deleite. Vale salientar que os conhecimentos aprendidos pelas crianças extrapolam conhecimentos linguísticos ou de escrita, pois, de acordo com a fala delas, aprendem com as leituras: “a não machucar os animais”; “a escovar os dentes de manhã... de tarde e de noite”, o que ultrapassa um saber tipicamente escolar.

Esses tipos de comentário dificilmente acontecem quando não há uma relação mais simétrica entre professores e alunos, ou mesmo quando não há um entendimento por parte da professora dos objetivos e das expectativas de seu grupo de alunos em relação ao conteúdo e às atividades. Consideramos a escola como a mais importante agência de letramento (KLEIMAN, 1995) e é nesta instituição que as crianças, na maioria das vezes, têm acesso aos mais diversos suportes e gêneros do discurso. Cabe a ela a promoção do ensino da leitura e da escrita, portanto, a tarefa de formar cidadãos que leiam e escrevam com autonomia. Por meio da participação das crianças no evento de leitura inicial, pela forma lúdica com que a professora chama os alunos para a conversa sobre o texto, eles são capazes de refletir sobre o texto e cumprir tal objetivo.

O uso da literatura infantil e da leitura em sala de aula está presente em muitos documentos recentes do MEC, em particular a partir do Pró-Letramento e no PNAIC. Nas orientações pedagógicas, há a menção ao trabalho com a leitura e a literatura nas turmas do

⁹⁰ Personagem principal do livro de Ana Maria Machado, *Balas, Bombons e Caramelos*.

ciclo de alfabetização, como discutido no Capítulo 2. A leitura deleite então, enquanto uma atividade permanente, faz parte dessas orientações e é pensada como um tipo de leitura-fruição, sem que seja uma atividade de ler por ler, mas sim planejada e que tenha o professor como mediador. Dadas essas características, podemos considerar que a concepção de leitura que permeia as atividades de LIC seja a de leitura fruição, mas uma leitura realizada diariamente, planejada, com a mobilização de vários gêneros do discurso e sustentada na forma de conversa, por exemplo, com o intuito da co-construção de significados ao texto lido, através da colaboração entre os participantes.

Nesta primeira análise abordamos a Leitura Inicial Colaborativa, nome dado devido às suas características principais, inspirado pela Leitura Colaborativa de Kleiman (2005). A ambientação dos espaços em que ocorre a LIC é favorável ao diálogos entre pares, especialmente quando a roda de conversa é a escolha das professoras que realizam esse tipo de leitura inicial. Além disso, a interação entre os participantes tem um caráter dialógico e colaborativo, em que a opinião e os depoimentos a respeito do exemplar do gênero lido são levados em consideração pela professora. Dada a configuração do espaço, os papéis interacionais dos atores e as formas como as etapas e tarefas se desenrolam, o foco desta atividade nas LICs é a construção de sentidos por meio da conversa, da troca entre pares.

6.2.1 LEITURA INICIAL COLABORATIVA COMO PRETEXTO

Dentre as aulas de leitura inicial colaborativas observadas, há um formato que se distingue do primeiro em relação aos seus elementos, especialmente na finalidade da atividade. Dos 18 eventos gravados, em dois deles observamos eventos com traços comuns e, para exemplificar as particularidades, selecionamos um deles e integramos à análise.

A ambientação assumiu apenas duas configurações, uma vez que só foi observada em dois eventos. O primeiro agrupamento era de fileiras com duplas de alunos, a outra igualmente com fileiras com duplas, diferenciando-se apenas no espaço vazio no meio da sala, deixado pela professora, aparentemente para poder movimentar-se entre os alunos durante o evento. Além dessas fileiras com duplas, na segunda configuração também havia algumas carteiras colocadas em frente à mesa da professora (cinco no total) e outra ao fundo da sala. Nas figuras 17 e 18 é possível observar essas configurações propostas pelas professoras, que podem indicar uma organização pensada para que as crianças compartilhem conhecimentos e negociem a solução de perguntas e problemas postos pelas professoras, e realizem as tarefas.

Figura 17 – Ambientação da sala (estagiária e alunos do 1º ano A)



Fonte: Autora, 2017.

Figura 18 – Ambientação da sala (professora e alunos do 2º ano B)



Fonte: Autora, 2017.

Assim como nos outros tipos de eventos de leitura inicial, a ambientação, faz parte do trabalho docente e “coloca-se para favorecer ou dificultar o ensino⁹¹” (SAN MARTIN ; VEYRUNES, 2014, p. 67). A movimentação das professoras , à frente, entre as fileiras ou na parte de atrás, parece favorecer a regulação das tarefas ao longo do evento . Além de regular as ações, parece uma maneira mais acessível de dar as con signas ou explicações a todos ao mesmo tempo e, quando necessário, a um ou outro durante a tarefa.

San Martin e Veyrunes (2014) intitulam a configuração com a professora à frente de interação pública com os alunos , o que parece representar o intuito das duas professoras: dirigir-se ao conjunto da sala enquanto realiza a leitura oral . Para Cicurel (2015), a posição da

⁹¹ No original: “qui peut favoriser ou troubler l’enseignement”.

professora e das carteiras faz com que todos os olhares das crianças recaiam sobre a docente , assim como em uma peça de teatro em que os espectadores estão sempre de olho nos atores em cena, sempre à frente da plateia, o que é fundamental para um evento em que o objetivo principal é ensinar algo de modo complementar à leitura inicial.

Ao entrar na sala, os alunos escolhem seus lugares, colocam seus cadernos e estojos sobre a mesa e suas mochilas nas cadeiras; a professora monitora esse momento para que eles se sentem de acordo com suas escolhas e não as deles, pedindo para que alguns mudem do lugar previamente escolhido, como um modo de disciplinarizar e organizar a turma para a atividade (“senta lá com o César... mas já sabe né?”), evidenciado no Excerto 03.

Excerto 03: Leitura Inicial, 2º ano B, professora Fabiana

(gravação feita no dia 09 de novembro de 2017)

CENÁRIO: A professora está localizada em meio à sala e as crianças se arrumando em seus lugares.

((a professora está no meio da sala com a lousa completamente apagada))
 (01)P: já acabou a brincadeira... já acabou a sala de leitura também... entrou na sala mudou o...
 (02)AM: (...)
 (03)P: isso... que bom... então vamos pegar o caderno... então vamos colocar... o cabeçalho já vem de casa né?
 ((metade responde que sim e metade responde que não))
 (04)P: o Antony tá 10 hoje.. oh... vai achar um lugar para você...
 ((o aluno que estava ao lado da professora vai buscar um lugar para sentar))
 (05)P: senta lá com o César... mas já sabe né? Então a gente vai anotar rapidinho o dia de hoje... nosso colega Davi vai lá no calendário por o dedo no dia de hoje...
 ((ela vai escrever o cabeçalho na lousa))
 (06)P: acha o mês Davi, primeiro...
 ((o aluno levanta e vai para o calendário))
 ((ela percebe a dificuldade e vai ajudá-lo))
 (07) P: o nosso amigo viu que hoje é 9 de novembro... tá acabando o ano??
 (08) Alunos: SIM
 (09)P: aí vai mudar o ano... vai de 2017 para que ano?
 (10) AM: 2018...
 ((ela continua a passar na lousa))
 (...)

O Excerto 03 revela a regulação da professora no que concerne, aos comportamentos e aos lugares que ocupam os alunos na sala de aula. Apesar de uma clara hierarquia entre os participantes, com destaque para a professora, há uma colaboração na interação, pois a todo momento Fabiana busca chamar os alunos para responder aos seus questionamentos, aparentemente como uma forma de animá-los para mantê-los atentos às atividades e às tarefas.

Quanto aos artefatos utilizados pelas professoras, novamente temos o livro como central na atividade: ainda que sejam também empregados lousa e cadernos para realização de

tarefas anteriores e posteriores à leitura oralizada, o livro e os gêneros literários têm lugar de destaque.

A atividade de leitura desse evento está organizada em três etapas, com tarefas semelhantes destinadas aos alunos, como sintetizado no Quadro 14.

Quadro 14 - Etapas e Tarefas da LIP

	Etapas	Tarefas	Dispositivos didáticos
	Contextualização da obra e da atividade	Cópia do cabeçalho e dos título da leitura do dia Escuta e produção de comentários sobre a obra Realização do “exercício de concentração”	Lousa, Livro e Cadernos
	Leitura em voz alta	Escuta da leitura realizada em voz alta pela professora e produção de breves comentários	Livro
	Realização de tarefas de variadas disciplinas ⁹²	Realização de tarefas de disciplinas específicas (como resolução de problemas, escritas de textos, etc.)	Livro, Cadernos e Lousa

Fonte: Autora; Escola-Campo, 2017.

No Excerto 04, cada uma dessas etapas pode ser observada, elas estão demarcadas por meio de sequências discursivas, além de ser possível distinguir papéis que professora e alunos assumem na construção do contexto de interação da leitura inicial. Mesmo que longa, tal como já fizemos nas outras tipologias, optamos por trazer a transcrição completa de um dos eventos, a fim de que se possam observar as dinâmicas de cada etapa e a orquestração desses momentos pela professora. O quadro 15 identifica, para cada uma das etapas, os turnos que a constituem.

Quadro 15: Turnos das etapas e tarefas dos alunos

	Etapas	Tarefas	Turnos
	Contextualização da obra e da atividade	Cópia do cabeçalho e do título da leitura do dia Escuta e produção de comentários sobre a obra Realização do “exercício de	15 a 77

⁹² No evento em tela, a professora propõe a realização de problemas matemáticos.

		concentração”	
	Leitura em voz alta	Escuta da leitura realizada em voz alta pela professora e produção de breves comentários	77 a 108
	Realização de tarefas de variadas disciplinas	Realização de tarefas de disciplinas específicas (como resolução de problemas, escritas de textos, etc.)	108 a 198

Fonte: Autora; Escola-Campo, 2017.

Excerto 04: Leitura Inicial, 2º ano B, professora Fabiana

(Gravação feita no dia 09 de novembro de 2017)

CENÁRIO: A professora está localizada em meio a sala, segurando o livro e as crianças copiando da lousa.

O livro escolhido já estava na mesa da professora, quando esta foi escrever o nome do livro na lousa, buscou o livro em sua mesa para completar

Ela escreve a agenda do dia com o nome do livro e entre aspas o nome: Dagnólia

E pergunta para as crianças:

00:08:52

(15)P: o que vai ser a terceira aula?

((os alunos não respondem e ela bate o livro embaixo de onde está escrito 3ª aula))

(16)P: 3ª aula...

(17)Alunos: Leitura

(18)P: Leitura... problemas boborildos...

((mostra a capa do livro))

(19)Alguns alunos: Dagnólia...

(20)P: aí hoje o monstinho que a gente vai ver

((ela abre o livro na página do monstro))

((é possível perceber que a professora tem lido com eles essas histórias e a cada dia lê um monstinho diferente))

(21)P: é a

(22)Alunos: DAGNÓLIA

(23)P: é a Dagnólia

(24)AM: Magnólia

(25)P: Ai... momento...

(26)Alunos: Que horas são?

00:09:16

((a professora utiliza um relógio para mostrar as horas e explica para as crianças))

((quando chega na 4ª aula, que será de português, a professora pergunta sobre os trava-línguas... se as crianças estão estudando porque eles terão uma gincana de trava-línguas))

00:15:42

((as crianças copiam da lousa))

00:17:30

((a professora senta em sua mesa para que as crianças copiem)) <à sua mesa ou em sua mesa?>

00:17:45

((a professora começa a fazer a chamada))

00:20:04

((a professora termina de fazer a chamada))

((a professora pega o livro na mão e levanta de sua mesa))

(27)P: Levanta a mão quem não terminou ainda...

((alguns alunos levantam as mãos))

(28)P: então vai... dois minutos...

00:20:08

((a professora vai para o meio da sala com o livro na mão))
 (29)P: nada na mão né? pode sentar...
 (30)AM levanta as mãos e brinca
 (31)AM: masterchef
 (32)P: querem fazer a concentração ou não precisa?
 (33)Alunos: precis... SIM
 (34)P: então faz que é para a mão ficar livre... vai Eduardo...
 ((a professora coloca o livro aberto em cima da mesa))
 (35)P: Ergue a mão... ergue a outra
 (36)Alunos: esfrega...
 (37)P: tá quentinho?
 ((diz a professora esfregando as mãos com os alunos))
 (38)Alunos: NÃO
 (39)P: então esfrega mais... traz a concentração para onde?
 (40)AM: para o coração...
 ((a professora coloca a mão na orelha))
 (41)Alunos: para o ouvido...
 (42)P: Ergue uma mão... ergue a outra... esfrega...
 ((eles vão falando junto com a professora))
 (43)P: tá quentinho?
 (44)Alunos: Não...
 (45)P: traz a concentração para onde?
 (46)Alunos: para a boca...
 ((a professora coloca as mãos na boca))
 (47)P: ergue uma mão... ergue a outra... esfrega... traz a concentração para onde?
 (48)Alunos: coração
 ((a professora coloca a mão no coração))
 (49)P: vai ouvir a história...
 ((aponta para seu ouvido))
 (50)Alunos: com o ouvido...
 ((eles falam todos juntos))
 (51)P: com os ouvidos abertos... com a boca fechada
 (52)Giovana: e com a atenção no coração...
 (53)P: muito bem
 ((volta a pegar o livro na mesa, onde já estava aberto))
 00:22:50
 (54)P: fez a concentração.. largou o lápis... Giulia... fez a concentração... largou o lápis... agora é só... é
 nosso maravilhoso livro dos problemas boborildos...
 ((mostrando a capa para eles))
 (55)P: hoje a história vai ser sobre a
 ((ela olha o nome na lousa))
 (56)P: a Dagnólia... então vamo ver o que a Dagnólia vai ter que enfrentar.. Nena... vocês lembram quem é a
 Nena?
 ((a professora pergunta pois está lendo esse livro por pedaços))
 (57)Alunos: SIIM...
 (58)AM: a prima do::...
 (59)P: isso... a Nena é prima dO::...
 (60)Alunos: do NI...
 (61)P: do NI.... a Nena é prima do NI... que contava para dormir
 ((eles falam todos juntos))
 (62)Alunos: carneirinhos...
 (63)P: ela conta carneirinhos...
 (64)Pedro: aí parecia...
 (65)P: parecia um monstrinho... quem lembra o nome dele?
 (66)AM: AUHSGNR
 ((a professora dá risada do nome que o aluno havia inventado))
 (67)P: Começa com A...
 (68)AF: ASGLO...
 (69)P: Asglo... aparecia o Asglo quando...

(70)AM: quando ele contava carneirinho
 (71)Pedro: quando ele contava os carneirinhos e pulassem a cerca...
 (72)P: Isso... a Nena só conseguia sonhar se os carneirinhos pulassem a...
 (73)Alunos: a cerca...
 (74)P: em ordem... na fila...
 00:24:26
 (75)P: e o Asglo... SHIU... Quem é que ta falando junto comigo? E o Asglo bagunçava toda a fila não é?
 (76)Alunos: Sim...
 (77)P: aí ela ajudou a salvar os carneirinhos fazendo uma conta, não é? Então vamo lá para a Dagnolia...
 00:24:43
 ((a professora termina a revisão da outra história e começa a da Dagnólia))
 (78)P: Nena tinha uma amiga su::per corajosa.. chamada Dagnólia... na verdade.. a amiga não tinha muita noção do perigo e costumava se arrebentar em suas aventuras... Certa vez.. Dagnólia achou que dançar em cima da árvore seria uma boa ideia... não deu outra... ela caiu lá do alto... rolou barrancos cheios de urtigas
 (79)AM: AI...
 (80)P: desabou no rio com piranhas e depois se arrastou até a toca da dona Pústula.. a melhor médica do mundo boborildo... Dagnólia chegou ao consultório com 16 arranhões... 43 espinhos grudados no corpo e 5 mordidas de piranha... a doutora cobrava 10 ninicas por curativo... ninica aqui no mundo dos boborildos... é...
 (81)AM: dinheiro...
 (82)P: é dinheiro.. Como é que a gente chama dinheiro aqui onde a gente vive?
 (83)AM: dinheiro aqui...
 (84)AF: Real...
 (85)Eduardo: Real...
 ((A professora faz que sim com a cabeça))
 (86)P: Isso... reais...
 (87)Pedro: Reais e centavos...
 (88)Giovana: Nos Estados Unidos é dolar...
 ((a professora dá risada))
 (89)P: isso mesmo.. nos Estados Unidos é dólar..
 ((todos eles começam a falar todos juntos sobre o dinheiro do Brasil))
 (90)P: o único que vai falar agora é o Antony que é o único que está com a mão levantada... vai...
 (91)Antony: () o Osmar... () o dinheiro lá...
 (92)AM: OSMAR
 (93)P: É um desenho do Osmar?
 Antony continua falando sobre o desenho
 (94)P: Como ele chama?
 (95)Alunos: trigueiros...
 (96)Antony: trigueiro...
 (97)P: Trigueiros? Ah...
 ((a professora dá risada))
 (98)P: Shiu... oh vamo escutar o César
 (99)César: Reais.
 (100)P: Reais... Isso..
 ((aponta para Eduardo))
 (101)Eduardo: Tem reais... cruzeiros e...
 (102)P: Cruzeiro era uma moeda antiga né?
 (103)AF: eu tenho uma moeda antiga de cruzeiro...
 (104)P: Ah...
 (105)AM: eu tenho cruzeiro...
 (106)P: o pai de vocês deve ter... mas oh... veja bem... no mundo dos boborildos... então a moeda... a moeda eles chamavam de Ninica...
 (107)AM: de Ninica??
 (108)P: é... então vai vendo ó... shiu... Quantas ninicas Dagnólia teve que pagar para trataar de todos os machucados? Você pode adivinhar o que ela aprontou na semana seguinte que arrepiou até a peruca da doutora Pústula? Então vamos pensar uma coisa... Eu vou ajudar vocês porque essa conta é muito difícil.. primeiro para calcular quanto ela pagou, a gente vai ter que calcular o que?
 ((a professora olha para os alunos ainda com o livro aberto em suas mãos))
 (109)Eduardo: Os machucados...

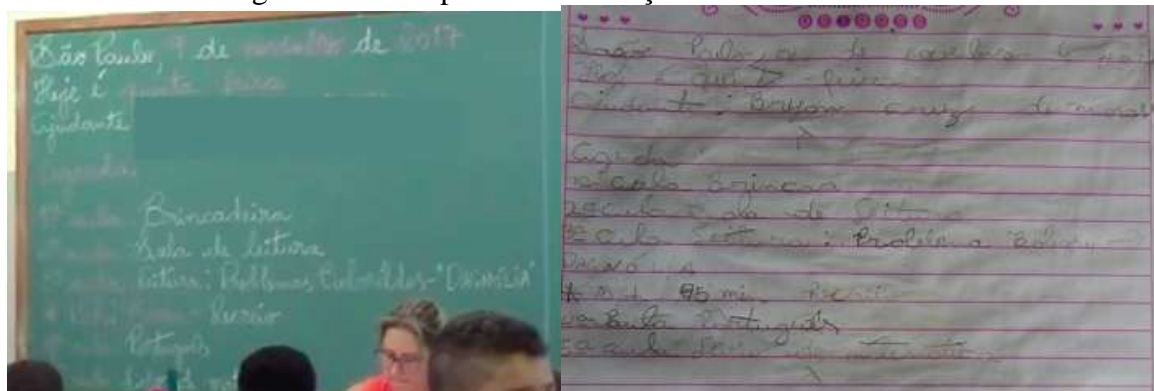
((a professora aponta para o aluno que respondeu))
 (110)P: Os machucados... porque ela não caiu e não se machucou toda? e ela não teve arranhão... mordida... que mais?
 (111)AM: espinho
 (112)P: Espinho não é? Então vamo lembrar...
 ((ela caminha em direção a lousa))
 (113)P: Vocês vão fazer hoje pelos dois jeitos viu? Vai fazer pela decomposição também... Oh... quem lembra dos arranhões quantos eram?
 ((aluno levanta a mão))
 (114)AM: 16
 ((a professora concorda e coloca o número na lousa))
 (115)P: então eram... pula uma linha aqui né? Eram 16...?
 (116)AM: arranhõ[
 (117)P: arranhões... é com um R ou dois?
 (118)Alunos: Dois...
 (119)P: dois... não é aranhão né? 16 ARRA-
 (120)AM: Nhão...
 (121)P: NHÕES... 16 arranhões
 ((ela vira para os alunos com o livro aberto))
 (122)P: E os espinhos... quem lembra?
 (123)Giovana: 14...
 ((a professora faz que não e os alunos começam a chutar vários números))
 (124)Giovana: 40...
 (125)P: 40 e ...?
 (126)AM: 43
 ((ela faz três com os dedos e volta para a lousa para escrever o número))
 ((a professora escreve 43 na lousa))
 (127)P: 43... quem vai soletrar para mim como escrevo ES-PI-NHOS
 (128)AM: ES...
 (129)César: E - S...
 (130)P: EU...
 (131)Eduardo: E - S
 (132)P: EU vou escolher.. Victor Natan... vai soletra...
 (133)Victor Natan: E...
 (134)P: ESPINHOS...
 (135)Victor: ES
 (136)P: ES
 ((A professora faz que sim e vai para a lousa escrever))
 (137)P: PI...
 (138)Victor: ()
 (139)P: PI... esPI...
 (140)Victor: P e I
 ((a professora escreve e volta a olhar para o aluno para a continuação))
 (141)Victor: N... H....O
 ((ela escreve))
 (142)P: Oh... tá Espinho... para espinhoS
 (143)Victor: S...
 (144)P: S...
 ((ela coloca na lousa))
 (145)P: então 43 espinhos...
 ((a professora volta a olhar o livro))
 (146)P: quantas mordidas de piranha?
 (147)AM: 10...
 (148)AM: 5...
 ((a professora mostra os 5 dedos da mão))
 (149)Eduardo: uma mordida de piranha que eu saiba... ela já ia morrer...
 ((a professora volta para a lousa para escrever o número 5))
 (160)P: Agora...
 ((ela olha para os alunos))

(161): Piranha...
 (162): Mordida...
 (163)P: Não... eu vou escolher... Senhor Rian... pode soletrar para mim MORDIDAS...
 (164)Rian: M...
 (165)P: M
 ((ela escreve na lousa))
 (166)Rian: MO...
 (167)P: M-O... MO...
 ((olha para o aluno))
 (168)Rian: R...
 (169)P: MOR... DI...
 ((olha para o aluno))
 (170)Rian: D -
 (171)P: DI
 ((O aluno fala e os amigos ajudam))
 (172)P: Não escutei...
 ((ela chega um pouco mais perto))
 Victor Natan vira para trás para ajudar o colega
 (173)P: eu não to entendendo
 ((a professora vai até ele))
 (174)P: D - I... DI
 ((Escreve na lousa a continuação))
 (175)P: MORDI.. DAS
 ((olha para o aluno))
 (176)Rian: D-A
 ((A professora faz que sim e escreve na lousa))
 (177)P: MORDIDA... ou MORDIDAS?
 ((A professora coloca o S))
 (178)P: Não Ana Beatriz... não precisa...
 ((começa a chover e as crianças começam a fechar as janelas))
 (179)P: Não tá chovendo aí.. tá chovendo aqui dentro?
 (180)Alunos: tá...
 ((ela vai até a janela ver se tá chovendo))
 (181)P: Não tá chovendo aqui dentro...
 ((volta para o meio da sala))
 (182)P: Oh... mordidas... de
 ((escreve o DE na lousa))
 (183)Eduardo: Piranha...
 (184)P: Agora o senhor Henrique... Nicole senta... Piranhas...
 (185)Henrique: PI...
 ((a professora escreve o PI na lousa))
 (186)P: RA... ra... ra... o que tem som de ra
 (187)Rian ajuda o colega: R
 ((a professora olha para ele))
 (188)P: R...
 (189)Henrique: R-A
 (190)P - Isso...
 ((volta para a lousa para escrever))
 (191)P: NHA...
 (192)Henrique: N - H - A...
 ((a professora concorda))
 (193)P: N - H - A...
 ((olha para o aluno))
 (194)P: NHAS...
 (195)Henrique: S...
 ((a professora completa a palavra na lousa))
 (196)P: então ó... Psiu... vai vendo.. isso daqui é os machucados da Dagnólia não é? Então agora vocês vão resolver do jeito que vocês souberem para ver quantos machucados ela teve..
 (197)Giovana: pode ser adição?

(198)P: pode ser... a professora até prefere... mas quem fizer do outro jeito também está certo...

A primeira etapa deste evento, localizada entre os turnos 15 a 77, refere-se à contextualização da obra, que é iniciada pela transcrição de informações na lousa. Apesar de escrever o cabeçalho na lousa enquanto os alunos se preparam fisicamente e cognitivamente para iniciar a atividade, Fabiana pede para que as crianças venham de casa com o cabeçalho já pronto, apenas com os espaços em branco a serem completados juntos, enquanto ela escreve na lousa, como evidenciado pelo enunciado “o que vai ser a terceira aula”, no turno 15; porém sem resposta dos alunos, ela indica com o livro onde está marcado **terceira aula** na lousa, para então os alunos responderem que é leitura, apontando que estão na terceira aula do dia, como evidenciado nos turnos 15 a 18. O cabeçalho, escrito por todos da turma, traz as seguintes informações: data, dia da semana, ajudante do dia e a agenda (aulas). Na agenda do dia consta a leitura que será realizada, apenas com o nome da história a ser lida, como mostram as fotografias da Figura 19.

Figura 19: Exemplo das informações colocadas na lousa



Acima, lousa com as inscrições da professora da data, dia da semana, ajudante do dia e da agenda. À direita, uma folha do caderno de uma aluna, contendo o cabeçalho e as inscrições inseridas após a conversa com a professora.

Fonte: Autora; Escola-Campo, 2017.

Durante as inscrições que faz na lousa, a professora pede que os alunos a auxiliem, como na hora de escrever sobre as aulas do dia, exemplificado pelos turnos 15 a 25, com exceção da agenda do dia, para a qual ela só chama a atenção dos alunos quando pergunta qual atividade seria realizada naquele momento. A partir dessa colaboração entre alunos e professora na transcrição das informações da lousa, já se evidencia a atividade que será realizada, e como devem se comportar para cumprir as tarefas. Enquanto estão concluindo a cópia, a professora questiona seus alunos sobre quem ainda não havia terminado, no turno 27; com a resposta negativa de alguns, ela avisa que só dará mais dois minutos. Aqueles que já

havia terminado a cópia do cabeçalho aguardam pelo início, como se fosse um acordo pré-estabelecido entre eles.

Ao se dirigir para o meio da sala e pedir por meio do enunciado: “nada na mão, né? Pode sentar...”, no turno 29, parece demarcar o início da segunda etapa do evento. Contudo, a professora Fabiana questiona os alunos sobre a necessidade de fazer a concentração para a leitura, referindo-se à continuação da etapa de contextualização e consequentemente da tarefa dos alunos de realizar a concentração, que, ao que tudo indica, trata-se de uma tarefa, de preparação para a leitura inicial frequente e de caráter facultativo. Mas como, aparentemente, os alunos já sabem como se comportar neste evento, a professora pede a opinião deles para realizar ou não, como no turno 25 (“querem fazer a concentração ou não precisa?”). Conforme indicação da professora (“*então faz que é para ficar com a mão livre*”), essa tarefa serve principalmente para que os alunos larguem qualquer objeto que esteja em suas mãos para ouvirem a história, denotando que para ter atenção na leitura é necessário escutar e não fazer nenhuma tarefa simultânea. Ainda que Fabiana seja a personagem central desta etapa, regulando as ações, há a participação dos alunos em cada um de seus turnos, seja correspondendo às suas demandas, realizando movimentos ou respondendo às suas perguntas, como exemplificado nos turnos 43 e 44.

No evento em análise, o texto escolhido⁹³ pela professora faz parte de uma coletânea de histórias de autoria de Eva Furnari e, ao que tudo indica, já foi trabalhado anteriormente por Fabiana (“hoje a história vai ser sobre a...”): ainda na etapa de contextualização, ela traz assuntos e personagens tratados na obra, bem como fatos marcantes das outras partes já lidas por ela em outros momentos, buscando, através de questionamentos, recuperar conhecimentos anteriores dos alunos, como se vê entre os turnos 56 a 77. Pela rotina da professora e do caderno analisado, sabemos que outras histórias desse livro já foram trabalhadas da mesma forma. Nesse sentido, ainda que não da forma mais característica de fazer a contextualização da obra, como observamos anteriormente, a professora traz personagens já apresentados anteriormente em outras histórias da coletânea, bem como momentos mais importantes para os alunos, de modo que faça sentido o que vão escutar, além de mostrar a capa. Ao que parece, a contextualização da obra não é dispensada quando da leitura de livros de literatura infantil, pois no grupo focal, seus alunos mencionam com frequência esta tarefa quando questionados sobre como agiriam enquanto professores. Quando entrevistados no grupo focal, afirmaram que primeiro leriam o título para seus alunos e em seguida o resumo,

⁹³ FURNARI, E. Dagnólia. In: _____. *Problemas Boborildos*. São Paulo: Moderna, 2011.

demonstrando que possivelmente a professora implemente esta etapa constantemente, e que isso ressoe na fala das crianças, como no exemplo de Júlia e Antônio:

“eu ia falar... primeiro eu vou ler o nome do livro... depois o resumo...” (Júlia, 8 anos – dezembro/2017).

“eu ia deixar eles em fileira... ia falar o nome do livro e o resumo...” (Antônio, 8 anos – dezembro/2017).

A apresentação da capa do livro, segundo a fala dos alunos, deve ser constante em sua turma, o que corrobora as indicações do documento “Literatura na Hora Certa: Guia 02”, editado pelo MEC e complementar ao PNAIC, indicando que “pode parecer uma atividade desnecessária para muitos, mas requer a exibição específica dos elementos expostos para que o leitor possa interagir de fato com a obra literária” (SIMÕES; ALMEIDA, 2015, p. 33). Durante a realização desta etapa, a maior parte do tempo é destinado em grande parte ao seu papel de animar, informar e avaliar (MATÊNCIO, 1999), quase não se nota ações de ordem disciplinar, como vimos em outros eventos analisados nesta tese.

Dando continuidade à análise do evento, ao confirmar que os alunos lembraram outros textos e as personagens do livro, a professora encerra esta etapa e avisa que irá começar a leitura de Dagnólia, tal qual no turno 77, título da história que será lida (*“Então vamos lá para a Dagnolia...”*). É um texto relativamente curto, dividido em três partes por Fabiana, dando espaço para comentários dos alunos e animando a turma e fomentando a participação. A professora nesse caso tem o papel de regular a ação e os comentários dos alunos; no entanto, assim como vimos nas LICs, há uma valorização do que os alunos dizem, por meio de retomadas, reformulações e expansão de seus comentários, como se observa nos turnos 93, 97, 102 e 112. Esta importância dada pela professora torna a exposição de argumentos e opiniões por parte dos alunos facilitada e tranquila de ser assumida para todos os participantes.

As interações entre os participantes se aproximam muito do que observamos anteriormente, uma vez que as questões de disciplina não comparecem tanto, como vimos nos excertos e nas gravações, em que Fabiana parece tratá-los de uma forma mais horizontal, respeitando suas opiniões e comentários, convidando-os sempre a participar. As leituras colaborativas como pretexto também parecem ser momentos de leitura prazerosa para o aluno, pois aqueles que participam do grupo focal declaram que se sentem acomodados nesse momento, que se ajeitam em suas mesas para escutar e imaginar *“a leitura na nossa cabeça”* (Júlia, 8 anos - gravação realizada em dezembro de 2017). As falas das crianças oferecem

indícios de um certo relaxamento no momento de escuta da história, assemelhando essa atividade ao momento de dormir (“*parece que é a hora de dormir*”) e à leitura realizada pelos pais. Essa conexão do momento de leitura escolar com o momento de leitura familiar faz alusão à pesquisa de Heath (1982 [2004]), evidenciando que estas crianças têm proximidade com os padrões escolares, isto é, com o comportamento esperado pela escola durante os momentos de leitura. É interessante notar que, embora muitas dessas crianças afirmem não ter livros em casa para trazer para a escola, na ocasião elas confirmam a existência de histórias antes de dormir, contadas por mães, pais, avós ou irmãos.

São necessários apenas três turnos (78, 80 e 108) da professora para contar toda a história de Dagnólia. Ao que tudo indica, as crianças sabem de antemão como se comportar nas atividades de leitura, sem que ela tenha que avisá-los. Um exemplo disso é que um dos alunos está com a mão levantada para perguntar ou comentar, e ela reforça essa atitude, notificando ao restante da turma que não escutará mais ninguém, pois somente um deles está com a mão levantada, como no enunciado: “o único que vai falar agora é o Antony que é o único que está com a mão levantada”. Sabemos que um dos objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa é “valorizar a leitura como fonte de informação” (BRASIL, 1997, p. 33). Possivelmente a professora tenta fazer esta relação utilizando a moeda mencionada no livro e a moeda brasileira vigente. Até este momento, a leitura parece ser uma busca por informações, uma das finalidades da leitura em sala de aula e um dos principais objetivos da escola, segundo Cagliari (2009) e Geraldi (2011). Contudo, quando este tipo de leitura é realizado na escola ou fora dela, é preciso que o objetivo do leitor ou, em nosso caso, do professor fique claro aos seus alunos. É necessário que eles saibam para quê estão lendo este texto ou então, porque precisam buscar determinadas informações. Em conversa informal com a professora, ela justificou que trabalha com a obra de Eva Furnari (2011) com o objetivo de melhorar os resultados dos alunos em matemática, pois uma das grandes dificuldades da turma era efetuar contas, especialmente de subtração e divisão; no entanto, este objetivo não foi comunicado aos alunos enquanto estávamos presentes.

A terceira e última etapa, localizada entre os turnos 108 e 198, inicia-se ao mesmo tempo em que a professora finaliza a etapa anterior. Apesar de haver menção ao término da história, a professora pergunta aos alunos no turno 108: “*Então vamos pensar uma coisa... Eu vou ajudar vocês porque essa conta é muito difícil.. primeiro para calcular quanto ela pagou, a gente vai ter que calcular o quê?*”. Durante esta etapa e a realização da tarefa de elaboração de cálculos pelos alunos, da escuta da história os alunos passam para a conversa sobre a elaboração de cálculos escritos, a professora utilizou-se, nesse momento de quantificação de

elementos como arranhões e espinhos para trabalhar rapidamente com a ortografia, como evidenciado entre os turnos 116 a 145.

A última etapa ganha um estatuto diferente das outras leituras iniciais colaborativas, não se tem mais como objeto o enredo ou o conteúdo temático, mas organiza-se em torno de problemas matemáticos, cujo conteúdo é retirado do enredo, com a finalidade clara de desenvolver habilidades matemáticas, como afirma a professora. Essa concretização da leitura inicial com constância (designada como deleite nos documentos curriculares) pode decorrer da interpretação da professora aos documentos curriculares que prescrevem-na como atividade permanente, todavia, a associação dessa atividade de leitura associada ao ensino de outras disciplinas transcorre de acordo com a concepção do professor alfabetizador . Por se tratar de uma prática recém -incorporada, “o professor seleciona uma história , que pode ou não estar relacionada com matéria do currículo escolar: a seguir, escolhe uma maneira de ler para a turma e se prepara para isso” (SOUZA; SILVA; ARIOSI, 2016, p. 66). Nesse caso especificamente, a professora associou a prática da leitura à matemática, para dar conta de um objetivo matemático presente no currículo.

Ao analisarmos o evento e as tarefas adjacentes à atividade principal de leitura, constatamos que a professora responsável pela turma recorreu ao texto de literatura infantil *Problemas Boborildos* para presentificar o objeto de ensino, que, neste caso, não é o gênero do discurso e tampouco o seu conteúdo temático, mas operações matemáticas. De um lado, para Cosson (2011, p. 63), essa relação do texto literário com outras disciplinas é fundamental para a contextualização da leitura em sala de aula, utilizando exemplos de Monteiro Lobato ou de Malba Tahan que traziam em suas obras outras disciplinas além da literatura propriamente dita e “pode ser uma contribuição relevante para firmar ou ampliar o entendimento da história que se está lendo”. Vale destacar que, quando questionamos as crianças sobre suas aprendizagens no momento em que a professora faz a leitura inicial, elas citam a obra lida e comentam sobre suas aprendizagens:

eu acho que aprendo continhas, tabuada... (Caio, 8 anos – dezembro/2017).

Porque os problemas boborildos têm uma parte que tem que resolver os problemas... tinha que contar os chifres... e os dentes (Luís, 8 anos – dezembro/2017).

Por outro lado, apesar desse elo importante entre disciplinas e textos da literatura infantil, há um questionamento a ser feito: essa história foi usada como pretexto para o ensino

da adição e da multiplicação? Tal questionamento se faz necessário, uma vez que o ensino de literatura e leitura na escola, desde o início de sua história, esteve repartido em pequenos fragmentos que apareciam em livros didáticos ou em cadernos de exercícios, com o objetivo de ensinar gramática ou outras disciplinas e conteúdos, relegando a segundo plano a literatura infantil. Sob outra perspectiva, é preciso considerar também que o livro tenha sido escrito justamente com o objetivo de ensinar matemática. Como afirma Cosson (2011, p. 62), essas podem ser “obras cujo ponto de sustentação não é a vida de suas personagens, a elaboração da linguagem e o mundo que encena, mas, sim, o saber contextual que ostenta”, exemplificando que esta é a diferença entre duas grandes obras de Monteiro Lobato: *As reinações de Narizinho* e *Emília no País da Gramática*: a segunda tem um viés mais didático, com a intenção de ensinar gramática por meio de uma obra literária.

Já em relação aos papéis dos participantes do evento, enquanto nas outras etapas e tarefas dos alunos a relação pareceu mais horizontal, nesta parte há indícios, ainda que não de modo direto, através de marcadores como “*shiu*” e “*psiu*” ou a fala “*EU vou escolher...*”, transcritos nos turnos 108, 196 e 163, que expressam quais as funções que cada participante desempenha no evento. Mesmo que os alunos tentem ocupar o lugar de protagonistas da tarefa, fazendo comentários e interpelando a professora, tal como sucedeu em grande parte desse evento, Fabiana demonstra quem está conduzindo e regulando os turnos e participações e, através de seus questionamentos, também está avaliando seus alunos na condução da atividade e em suas respostas aos cálculos matemáticos, por exemplo, quando utiliza expressões como “isso!” ou confirma as respostas dos alunos, como entre os turnos 117 e 119.

Este tipo de leitura inicial tem características próprias quanto ao seu funcionamento, finalidade didática, participação dos atores, bem como o modo como se configura o ambiente. Dessa forma, o ambiente é pensado para que as trocas entre os participantes sejam possíveis, uma vez que o foco da atividade é trabalhar com outros conteúdos, como os cálculos matemáticos ou a produção de um texto. Apesar de também ser uma leitura colaborativa, pois a regulação da professora permite que haja interação entre os participantes e que eles dêem sua colaboração acerca da obra, com comentários, interpelações etc., a finalidade didática não é trabalhar os conteúdos temáticos do gênero do discurso e sim tarefas voltadas a disciplinas escolares, como matemática e língua portuguesa.

6.3 LEITURA INICIAL NÃO-COLABORATIVA

Do conjunto de 18 gravações, seis delas configuraram-se com traços comuns, originando um novo agrupamento. Esses eventos só foram notados em uma das turmas do ciclo de alfabetização, a do segundo ano. Dentre os traços comuns, destacamos a ambientação, os artefatos mobilizados, a atividade e etapas seguidas pela professora, as tarefas realizadas pelos alunos e os papéis atribuídos (e acatados) aos participantes. Tal como na tipificação anterior (das LICs), traremos neste tópico a transcrição de apenas um evento para exemplificar seus aspectos constituintes e particularidades.

Nesse subconjunto, o evento sempre ocorre na sala de aula e sua ambientação se configura a partir do mobiliário típico escolar: a professora à frente da turma, e as carteiras ordenadas em fileiras, com as crianças sentadas diante da professora. As fileiras alternavam-se, em formato individual (em três casos) ou agrupando as crianças em duplas (em dois casos). Em apenas uma gravação foi observada a organização de um semicírculo formado com as carteiras, como mostram as figuras 20, 21 e 22, respectivamente.

Figura 20 - Formas de organização da sala
(fileira individual) (2º ano A)



Fonte: Autora, Escola-Campo, 2017.

Figura 21 - Formas de organização da sala
(fileiras em duplas) (2º ano A)



Fonte: Autora, Escola-Campo, 2017.

Figura 22 – Formas de organização da sala
(semicírculo) (2º ano A)



Fonte: Autora; Escola-campo, 2017.

Nessas configurações, o foco de atenção concentra-se especialmente na professora. Mesmo quando agrupadas em duplas ou no formato semicírculo, as crianças não são estimuladas a conversarem ou trocar ideias com seus pares, há uma forte regulação da professora no sentido de permanecerem em silêncio e atentos durante o evento. O modo como as carteiras estão organizadas e o espaço ocupado pelo professor e pelos alunos têm uma função relevante quanto à atividade que constitui esses eventos: o adulto regula a atividade e os comportamentos, esperando a colaboração das crianças. Nesse sentido, o ambiente contribui para a leitura e a escuta do texto oralizado, para visualizar as ilustrações e realizar as tarefas individuais subsequentes.

Quando os alunos entram na sala, como se houvesse um acordo tácito, todos sabem onde se sentar, resultado do convívio no ano letivo . Também demonstram saber quais materiais devem estar presentes sobre as mesas; apenas os cadernos e os estojos. Além disso, ao que parece, buscam lugares de sua preferência, porém, a professora determina onde cada um deve se sentar, por razões de disciplina . Identificamos um tempo inicial dedicado a organizar as crianças em suas carteiras, a realizar a chamada e a disciplinar os alunos (“oh:::... BRUNO... pode sentando”), evidenciado no Excerto 06. Esse momento inicial também é destinado à cópia do cabeçalho, do título do livro e nome do autor da obra a ser lida.

Excerto 06: Leitura Inicial, 2º ano A, professora Gisele

(gravação feita no dia 13 de novembro de 2017)

CENÁRIO: A professora está de pé no meio da sala e as crianças estão sentadas, conversando umas com as outras enquanto a professora escreve na lousa e faz a chamada.

(01)P: Oh:::... BRUNO... pode sentando...

((a professora se dirige ao aluno, mas continua ao lado de sua mesa))

(02)P: sentA

00:00:26

((um aluno que senta na primeira carteira levanta e mostra um livro para ela, não é possível saber o que ele fala com ela devido à distância da câmera e ao barulho da sala))

((ela balança a cabeça, coloca a mão na cabeça do aluno e ele volta para o seu lugar com o livro aberto em suas mãos))

00:00:20

((a professora volta-se para a lousa e começa a escrever o cabeçalho))

((algumas crianças começam a copiar o que ela coloca na lousa e outras continuam em pé conversando))

00:01:49

((a professora interrompe o que está escrevendo para chamar a atenção de uma aluna, após uma risada estridente da mesma))

(03)P: ooh... quer parar com isso dai?

((a aluna tenta se explicar e a professora se aproxima dela para responder))

(04)P: ah tA...

(05)P: oh Fabrício ()

00:02:03

((ela volta a escrever na lousa e algumas crianças continuam conversando))

00:02:20

((ela termina de passar na lousa))

(06)P: pessoAL... quantos alunos tem?

(07)AM: 25:

(08)P: 25? Faltaram quantos?

(08)AM: 5

(09)P: 5?

00:02:27

((ela volta a lousa para escrever as informações que os alunos falaram))

00:02:37
 ((ela volta para sua mesa e senta olhando as crianças))
 ((os alunos aumentam o volume de suas conversas))
 00:02:42
 (10)P: shI:::
 (11)P: pessoal... quem faltou hoje? Luís?
 ((os alunos continuam conversando e poucos respondem o que ela pergunta))
 (12)P: perai... vou fazer a chamada então...
 ((um aluno se aproxima da mesa da professora e fala para ela quem foram os alunos que faltaram))
 ((ela começa a fazer a chamada para ter certeza))
 (13)P: Bruna? () Diego?
 (...)
 (33)P: então não é 25... é 26... faltaram quatro
 ((a professora levanta para revisar a quantidade de alunos na lousa))
 00:04:18
 ((ela refaz a contagem, contando criança por criança))
 ((a professora apaga o número 5 do 25 e o 5 do número de alunos que faltaram))
 (34)P: é 26 pessoal... não é 25... faltaram 4 só...
 00:04:50
 ((a professora pega o livro em sua mesa))
 ((volta para a lousa e escreve o nome do livro))
 “A JOANINHA QUE PERDEU AS PINTINHAS”
 ((Depois, ela escreve o nome do autor))
 ((ela interrompe o que estava escrevendo para chamar a atenção de um aluno))
(35)P: mas você não vai falar até o final da aula né? Você vai fechar a boquinha...
 (36)AM: eu acho que vai...
 00:05:50
 (37)AM: professORA... professora... ()
 (38)P: é...é culpa lá de fora pra ninguém escutar falar
 00:05:57
 ((a professora volta a escrever o nome da autora na lousa))
 (39)AM: posso ir no banheiro?
 (40)P: vai rapidinho que a gente vai fazer a leitura
 ((a professora escreve o nome do ilustrador))
 (41)P: pessoal... vamos copiar a... lei... o que nós vamos ler hoje... porque depois a gente vai fazer um
 trabalhinho em cima disso...

Neste excerto, evidencia-se a regulação da professora em relação aos lugares que as crianças devem ocupar e aos comportamentos que devem assumir, antes do início da leitura. Especialmente nos turnos 01, 02, 10 e 35, Gisele age, dado seu papel hierárquico na interação, no sentido de manter certa ordem, enquanto escreve as informações na lousa e realiza a chamada. A questão do disciplinamento e sanções como intrínseca ao evento da leitura inicial ressoa similarmente na fala de seus alunos, pois, ao perguntarmos, no grupo focal, como fariam a leitura inicial, caso fossem professores, o comportamento e a obediência ao professor foram bastante explorados, como uma condição para que evento transcorra, tal como na resposta de Maria, Gabriela e Eliana:

[...] quando eles ficassem conversando... eu ia ficar que nem ela parada esperando eles terminarem de conversar... (Maria, 7 anos – gravação realizada em dezembro/2017)

ia... dividir meninos e meninas... (Eliana, 7 anos – gravação realizada em dezembro/2017)

eu ia dividir menina e menino ... as meninas é a que mais bagunçam ... os alunos todos... mas se ajunta.. eu ia esperar eles terminar de conversar... (Gabriela, 8 anos – gravação realizada em dezembro/2017)

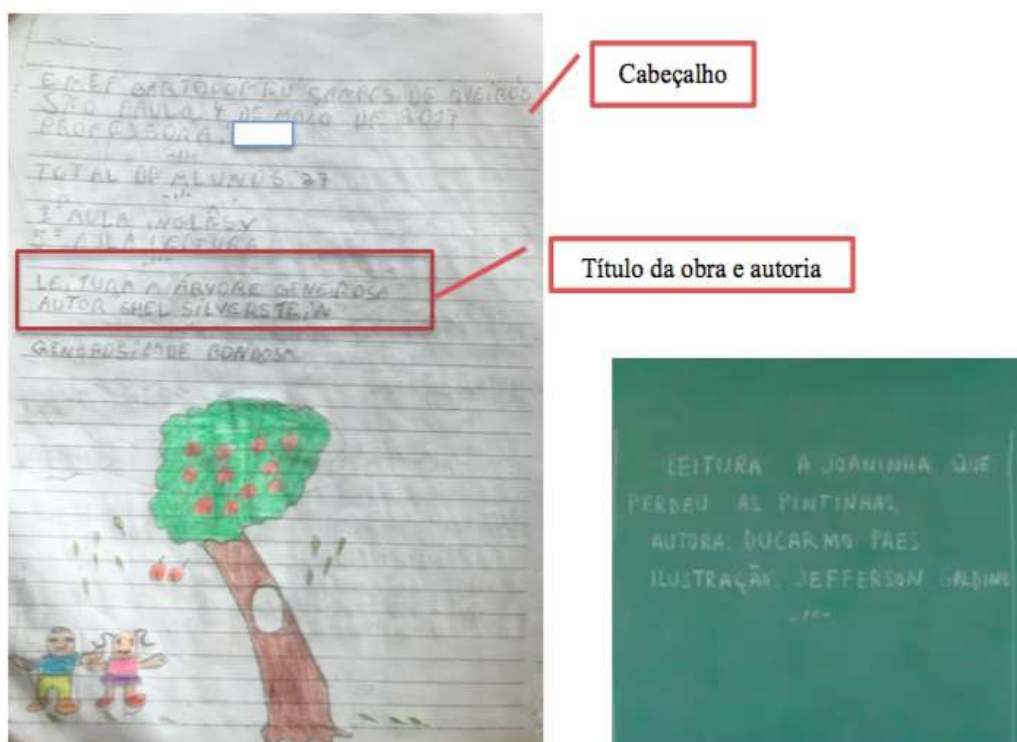
Assim como a professora organiza o ambiente de modo que regule o comportamento dos alunos, estes também são unânimes quanto à necessidade de disciplina e ordem, para que não atrapalhem o momento da leitura , o que demonstra a repercussão do modo como a professora organiza sua turma. A partir do turno 02, Gisele transcreve o cabeçalho na lousa para que as crianças o copiem em seus cadernos. Esse momento inicial ocorre em todos os eventos gravados e também podem ser notados nos registros analisados no caderno escolar ao longo de todo ano letivo. Mostra-se também recorrente na fala dos alunos que participaram do grupo focal. Exemplo disso é a fala de João Paulo e André ao declararem que solicitariam , enquanto professores , antes de iniciar qualquer atividade , que os alunos copiassem o cabeçalho, a rotina do dia, a quantidade de estudantes presentes, entre outros, como faz sua professora.

Eu colocaria o nome da escola... o total dos alunos. (João Paulo, 8 anos – gravado em dezembro/2017)

Eu ia pasar o cabeçalho.... (André, 8 anos – gravado em dezembro/2017)

O cabeçalho contém as seguintes informações: nome da escola, data, nome da professora, total de alunos e rotina das aulas de especialistas . Logo abaixo dessas inscrições encontra-se o título e nome do autor , grafados em letra maiúscula , como mostram as fotografias da Figura 23.

Figura 23 - Exemplo das informações colocadas no cabeçalho e na lousa



À esquerda, uma folha de caderno contendo o cabeçalho e as inscrições sobre a leitura a ser realizada naquele dia. À direita, lousa com as inscrições da professora do título, autoria e ilustração de uma das obras lidas.

Fonte: Autora; Escola-Campo, 2017.

Em relação aos dispositivos didáticos empregados pela professora, o livro também é central, mas há uso de materiais complementares que auxiliam nas tarefas destinadas aos alunos, como a lousa e o caderno, pois os alunos precisam copiar o cabeçalho da lousa (Figura 23), bem como realizar a tarefa que finaliza o evento. O caderno, nesses eventos, assume um papel de grande importância, tal como evidenciam as pesquisas que focalizam este suporte, uma vez que os alunos utilizam-no diariamente para tais inscrições, bem como para as tarefas cotidianas. Na Figura 24 podemos visualizar os artefatos complementares utilizados no evento: lousa e caderno.

Figura 24 – Artefatos utilizados (2º Ano A)



Fonte: Autora; Escola-Campo, 2017.

Nesse subconjunto, diferentemente das LICs, constatamos que a atividade organiza-se em cinco etapas consecutivas, com tarefas comuns para os alunos, como sintetizado no Quadro 14.

Quadro 16: Etapas e tarefas da LINC

	Etapas	Tarefas⁹⁴	Dispositivos materiais
	1. Transcrição na lousa do título e autoria	Cópia no caderno do título e autoria transcrito na lousa.	Lousa e cadernos
	2. Contextualização da atividade e obra a ser lida	Observação da capa e escuta do título e nome do autor. Escuta de comentários sobre o livro, o conteúdo temático e/ou gênero literário.	Livro
	3. Leitura em voz alta	Escuta da leitura realizada em voz alta pela professora	Livro
	4. Explanação do tema/assunto tratado na obra.	Escuta dos comentários sobre tema/assunto da obra/texto.	Livro
	5. Produção de um desenho a partir de uma cena/ilustração da obra, previamente escolhida.	Desenho no caderno a partir da instrução da professora.	Livro e cadernos

Fonte: Autora; Escola-Campo, 2017.

Na sequência da transcrição do evento, analisamos cada uma das etapas, assim como o papel que cada participante ocupa na interação. Da mesma forma que no tópico anterior, optamos por trazer a transcrição completa do evento, para que seja possível identificar cada

⁹⁴ Com base em Aeby-Daghé e Dolz (2008) e Schneuwly (2009).

uma das etapas e tarefas constitutivas da atividade de leitura inicial. O quadro a seguir identifica, para cada uma das etapas do evento de letramento, os turnos da transcrição que a constituem.

Quadro 17 - Turnos das etapas e tarefas dos alunos

Etapas	Tarefas	Turnos
Transcrição na lousa do título e autoria	Cópia no caderno do título e autoria transcritos na lousa	34 a 54
Contextualização da atividade e obra	Observação da capa e estudo do título e nome do autor Escuta de comentários sobre o livro, o conteúdo temático e/ou gênero literário	56 a 80
Leitura em voz alta	Escuta da leitura realizada em voz alta pela professora	81 a 151
Explicação do tema/assunto tratado na obra	Escuta dos comentários sobre tema/assunto da obra/texto	151 a 155
Produção de um desenho a partir de uma cena/ilustração da obra, previamente escolhida	Produção de um desenho sobre o conteúdo temático a partir da instrução da professora	156 a 222

Fonte: Autora; Escola-Campo, 2017.

Excerto 07: Leitura Inicial, 2º ano A, professora Gisele

(Gravação feita no dia 13 de novembro de 2017)

(41)P: pessoal... vamos copiar a... lei... o que nós vamos ler hoje... porque depois a gente vai fazer um trabalhinho em cima disso...
((e aponta para a lousa na parte onde estava escrito o nome do livro))
00:06:53
(42)AM: licença professora...
((a professora fica no meio da lousa onde não tinha nada escrito))
(43)P: oh Jonas.. por favor pega o seu caderno...
((o aluno obedece a professora))
(44)P: obrigada...
(45)AF: professora... ()
(46)P: () nós não vamos mudar de história... agora pelo menos...
((as crianças seguem copiando e conversando entre si))
(47)P: então copiem a leitura
((a professora que estava no meio da lousa caminha para sua mesa e folheia o livro escolhido))
07:35:00
(48)P: oh dona Ana Carolina, a senhora já copiou?
((a aluna fala alguma coisa não identificada))
(49)P: não é para riscar a mesa, você sabe disso...
00:07:51
((ela continua observando os alunos))
(50)P: Alguém mora perto do Leandro ()?
(51)Brian: EU
(52)AM: EU moro
(53)Brian: EU ... EU ... Eu moro perto...
(54)P: Você mora perto?
((o aluno faz que sim com a cabeça e a professora aponta para outra criança))
(55)P: sua avó mora perto? Você pode perguntar para ela o que aconteceu com o Leandro? Faz três dias que ele não vem...
((o aluno que havia dito anteriormente que ele morava perto, tenta explicar para a professora a distância da

casa dele com a do Leandro))

((outro aluno tenta explicar sobre a distância da casa de Brian para a de Leandro, mas a professora volta a falar sobre o livro))

(56)P: bom pessoal... vamos dar uma paradinha... então nessa aí...

((volta para a parte da lousa onde estava escrito o nome do livro, do autor e do ilustrador)) OH...

Alunos falam alguma coisa para a professora

(57)P: não... depois vocês copiam... presta atenção na leitura... João Victor... por favor...

00:08:55

((ela olha a capa do livro))

(58)P: é::: todo mundo conhece joaninha aqui... não conhece?

(59)Alunos: SI:::M:::

(60)P: Todo mundo já pegou na mão a joaninha... não é?

(61)Alunos: não...

(62)P: shiu... agora... o Brian... por favor... esse livrinho... é bonito esse livrinho né? Eu gosto... eu gostei dele pelas cores... pelo desenho

((a professora fala enquanto folheia o livro na frente das crianças))

(63)P: eu acho lindo...

(64)AF: eu já vi na sala de leitura...

(65)P: você já viu?

((aluna faz que sim com a cabeça))

(66)P: então esse livro... ele tem... um resuminho dele... que é assim... “você já viu uma joaninha que não seja pintadinha? Pretas com pintinhas amarelas, vermelhas com pintinhas pretas... cada uma tem sua cor e beleza. A nossa joaninha perdeu suas pintinhas... e agora?”

00:09:46

(67)P: esse livro... esse livro foi escrito por Ducarmo Paes e ilustração Jeferson Galdino

((a professora aponta os nomes escritos na lousa))

(68)P: capa

((Levanta o livro na altura da cabeça para o meio da sala e vira apenas para o lado direito))

(69)P: contracapa

((mostra a contracapa para os alunos))

(70)P: queria que vocês vissem as cores... é muito bonita... sabe? Eu gosto dessas cores

((ela abre o livro e volta a mostrar a capa))

(71)P: olha que bonitinha é a joaninha

((abre o livro para os alunos))

(72)P: olha que linda a primeira página

(73)Brian: professora... joaninha é feia né?

(74)P: ah... eu não acho...

((ela troca de página))

((os alunos conversam entre si))

(75)P: oh... mas só que esse livrinho aí... ele foi escrito... ele não é um texto...

(76)AM: ele é um poema...

((a professora faz que sim com a cabeça))

(77)P: ele é uma poesia...

((continua balançando a cabeça))

(78)P: ela é uma poesia... porqu[... shii:::porque a autora

((as crianças continuam falando))

(79)P: dá licença... a autora escreveu esse livro através da poesia...

(80)P: oh... Bryan... você pode ficar quietinho? E abaixar a cabecinha?

((o aluno visivelmente atende o pedido da professora))

(81)P: obrigada... bom... vamo lá...

00:11:01

(82)P: a joaninha chamava Tininha... Tininha passeava sozinha. E foi um rio atravessar... escorregou no galho seco. Começou então a gritar... Socorro::: socorro:: eu não sei nadar... na água se debatia... pois não sabia nadar... virou as asas para baixo e começou a remar...

((a professora vira o livro para os alunos para mostrar as imagens))

(83)AM: entendi

(84)AM2: entendi... prô...

(85)AF: ela cai na água dizendo que não pode nadar...

((a professora dá risada e volta a virar o livro para si e muda de página))

((uma aluna fala algo inaudível e todas as crianças respondem que não))

(86)AM: ela fica molhada e fica ()

(87)P: então... peraí.. vamo continuar ouvindo

((coloca a mão na orelha))

(88)P: quando[

(89)AM: [ele

(90)P: shi:::..... quando alcançou a margem... começou a caminhar... precisava voltar pra casa... pra mamãe não se preocupar... mamãe... veja... eu voltei... nunca mais vou me atrasar... por favor fale comigo... eu quero te abraçar...

((ela vira mais uma vez o livro para que as crianças vejam as imagens daquela parte lida))

(91)AM: nossa... que feia...

((as crianças falam umas com as outras))

(92)P: shi:::.....

00:12:16

((a professora vira o livro para ela))

(93)P: você não é minha filha... não queira me enganar... minha filha é pintadinha... volte já para o seu lugar...

((a professora vira o livro para as crianças))

(94)P: elas saíram...

(95)AM: era de tinta...

(96)P: ela ficou sem casa... coitada

(97)AM: coitada...

(98)P: ela ficou sem as pintinhas e como toda joaninha tem pintinha... a mãe dela não achou que era a filha dela... Tininha se assustou... e começou a chorar... precisava de suas pintinhas para a casa retornar...

(99)AF: mas era...

(100)P: mas era...

((vira a página com o livro de volta para a professora))

(101)AM: professora... a joaninha não cai na água e morre? Igual mosquito que cai na água e morre?

(102)P: ele morre... mas ela não morreu...

(103)P: vamos lá... de volta ao rio.... shi::: vamo ouvindo a historinha... voltou logo para o rio... na esperança de encontrar todas as pintas das asar que ela perdeu ao nadar... subiu numa folha verde... para no rio navegar... e a todos que encontrava parava para perguntar... você viu as pintinhas que estavam nas minhas asinhas? Se você as encontrar, faça o favor de me avisar...

((a professora vira o livro para que as crianças vejam as imagens))

(104)AM: eu sei onde tá...

(105)AM: no nariz dela...

(106)AM: joaninha... borboleta...

((a professora vira o livro para ela e muda de página))

((um aluno começa a contar uma história para a professora, ela conversa um pouco com ele))

(107)P: então vamo continuar... e muito viajou a joaninha... sobre a folha a navegar... passou embaixo da ponte... viu peixinhos nadar... parou para admirar a natureza... e nem viu o tempo passar... viu o sol se esconder....

((ela vira novamente o livro para eles))

(108)AF: ah... vai ficar noite...

(109)P: olha só... ela tava sem as pintinhas... ela tava procurando quem viu as pintinhas dela...

(110)AM: o tamanho do sol...

(111)P: o tamanho do sol né?

((Volta o livro para ela))

(112)Leo: é porque... as pessoas é pequena... é... é.... ela tem que ser pequena

(113)AM: professora... ()

(114)P: ahn?

(115)AM: () o que tem...

((outros alunos falam junto e fica difícil de compreender o que ele fala))

(116)P: vamo ouvir primeiro a história? Brigada...

((os alunos continuam conversando))

(117)P: e o céu todo a se estrelar... e voltou a navegar... e só deu conta de si... quando foi lançada ao mar

((vira novamente o livro para os alunos))

(118)AF: Tadinha::...

(119)P: observem as cores...

(120)AM: ela ainda não voltou a ter pintinha...

(121)P: ainda não
 ((AM levanta a mão))
 (122)AM: pro... eu percebi uma coisa... () o casco dela é uma folha...
 ((Professora sorri))
 (123)P: é... então guarda isso...
 ((ela volta o livro para ela))
 (124)P: vamo continua o livrinho... Onde estou? Que água é essa? Que só fica a balançar? Agora fica mais difícil. As minhas pintas encontrar. SHI: Oh Bryan...
 00:15:23
 ((a inspetora de alunos entra para deixar a pasta da chamada e contar a quantidade de alunos presentes para o almoço))
 ((se prepara para ler outra página para os alunos))
 (125)P: saiu andando na areia, cabisbaixa a soluçar. Esbarrou em um sapato e elevou o seu olhar...
 ((ela abre o livro para os alunos olharem as imagens))
 (126)AM: que sapato que é?
 (127)AF: sapato amarelo...
 (128)P: não sei... vamos ver que sapato que é esse
 ((volta o livro para ela))
 (129)AM: sapato do pintor
 ((Professora coloca o dedo na boca como se pedisse silêncio e dá uma risadinha))
 ((os alunos continuam falando coisas inaudíveis devido ao barulho externo))
 (130)P: Um jovem pintava um quadro... shi::... um jovem pintava um quadro... que retratava o mar... tinha um barco lá no fundo e gaivotas a voar
 ((enquanto lia, alguns alunos estavam escrevendo em seus cadernos, mas não era possível se estavam fazendo lição ou copiando da lousa))
 (131)P: O pintor pegou Tininha... e a pôs na palma da mão: você não é borboleta...você não é camarão... você não é um siri... quem é você então?
 ((a professora vira o livro para as crianças))
 (132)AM: sou uma joaninha...
 (133)P: olha só que bonitinha a joaninha na palma da mão do pintor...
 (134)AF: A::H::... então ele vai pintar as pintinhas...
 ((Professora sorri))
 (135)AM: ProfessorA::
 (136)AM: ele vai pintar né prô?
 (137)P: Vamos ver...
 ((os alunos conversam uns com os outros))
 (138)P: Sou apenas uma joaninha que perdeu suas pintinhas. Se você não me ajudar, não posso para casa voltar... e o pintor todo cuidadoso começou a trabalhar... tinha um sério compromisso... a joaninha ajudar... com a tinta e seu pincel... começou a desenhar... as pintas de suas asas... para Tininha alegrar...
 ((ela vira o livro para eles))
 (139)AF: A::H:: ele ta pintando as pinta pra ela...
 (140)P: só assim para ela poder voltar pra casa...
 (141)AM: só agora você foi descobrir isso?
 (142)AM: a prô não fala é assim...
 (143)P: shIII... a amiga inseparável correu na frente para avisar: Dona Joana, Dona Joana sua filha vai chegar...
 ((Bryan começa a falar))
 (144)P: Shi... vamos continuar que tá no finalzinho...
 00:17:22
 (145)P: shi::... a amiga inseparável correu na frente para avisar: dona joana, dona joana, sua filha vai chegar... prepare uma grande festa que vamos comemorar, Tininha já está de volta, para o seu querido lar... e a mãe correu à frente... para sua filha abraçar... BEM-VINDA
 ((volta o livro para as crianças observarem as imagens))
 00:17:46
 (146)AF: mãe e filha juntas...
 (147)P: é... a joaninha tinha o que agora?
 ((os alunos falam juntos))
 (148)P: Pintinhas... a mãe reconheceu ela...
 (149)AM: O::H Professora...

((O aluno levanta do seu lugar e vai até a professora na frente da lousa apontar para um animal que estava na festa da joaninha))
 (150)P: acho que é uma formiga
 ((o aluno aponta para o animal no livro))
 (151)P: é um gafanhoto
 ((e passa a mão no cabelo do aluno))
 (152)P: Bom... esse livrinho aqui...
 ((fala com as crianças enquanto folheia o livro))
 (153)P: é uma poesia... então tem várias poe[... tem várias estrofes nele...
 (154)P: Bryan... você poderia virar pra frente... por favor...
 (155)P: tem várias estrofes nele... né?
 ((continua folheando o livro))
 (156)P: mas eu queria... vou por uma estrofe na lousa... vocês vão desenhar essa... SÓ essa estrofe...
 (157)AM: Professora... vou dese[...
 (158)P: NÃO... eu vou desenhar uma que achei bonitinha que o Arthur falou... que eu achei muito bonitinha também...
 (159)AM: você sabe?
 (160)P: Sei...
 (161)AM: coloca na lousa...
 (162)P: Essa daqui ó...
 ((ela dobra o livro e mostra para as crianças a página que está com a estrofe escolhida))
 (163)P: eu achei muito bonitinha e vocês podem desenhar... ela tava andando no mar...
 ((Esther vai até ela e pergunta algo inaudível))
 (164)P: Pode... vocês vão copiar essa estrofe
 ((mostrando a estrofe no livro))
 (165)P: eu vou passar na lousa...
 ((Bryan levanta para pedir para ir ao banheiro))
 (166)P: não... você não vai...
 ((Arthur também está de pé para mostrar algo novamente para a professora))
 (167)P: é um bicho perigoso... ENTÃO OH... SHI...presta atenção... ela passou por uma ponte... o barquinho dela é uma folha... e havia alguns peixinhos no mar... então dá para vocês fazerem um bonito desenho no caderno... tá?
 ((AM levanta e vai até a professora))
 (168)AM: Professora... é um marimbondo
 ((ele aponta na imagem))
 00:19:35
 ((a professora vira com o livro para a lousa))
 (169)P: então vocês vão pegar o caderno e copiar essa estrofe que eu passei... oh Ana Carolina... qual o problema? Então ó...
 ((ela escreve ... na lousa))
 (170)P: reticências... por que tem reticências?
 (171): porque já começou....
 (172)P: porque eu vou pegar uma estrofe no meio do livro... então atrás tinha mais poema... mais estrofe que eu não vou por...
 (173)Bryan ()
 (174)P: é... a gente vai colocar tá? Então vocês vão copiar isso daqui...
 ((ela começa a copiar a estrofe na lousa e as crianças continuam conversando umas com as outras))
 (175)Bryan: letra de mão... professora...
 (176)P: você pode passar para a letrade forma se eu colocar aqui? Então passa...
 (177)AM: arruma seu caderno...
 (178)Bryan: então eu passo...
 (179)P: oh pessoal... quem tem condições de passar para a letra de forma... passa...
 (180)Bryan: letra de mão...
 (181)P: passa.. tá?
 (182)AM: você sabe escrever com letra de mão? Escreve...
 ((o aluno se dirige à Brian))
 (183)AF: sabia.... sabia...
 ((começa a cantar enquanto escreve))
 ((Brian ameaça bater em um colega com seu caderno))

((o colega fala alguma coisa e Brian joga seu caderno que cai quase em minha frente))
 ((ele levanta para pegar... ameaça bater no colega e olha para a câmera))
 00:21:35
 ((a professora continua passando na lousa a estrofe))
 ((os alunos conversam ao mesmo tempo em que copiam a estrofe da lousa))
 (184)Leo: aí depois se ela deixar a gravação aqui... a professora vai ver...
 (185)P: no final... mais três pontinhos que significam o que?
 (186)AF: continuação...
 (187)AM: continua...
 (188)AM: oh tia... deixa a gravação com a professora para ela mostrar pro meu pai...
 (189)P: porque continua... tem mais coisa que eu não vou colocar tá?
 (190)P: então vocês vão olhar essa estrofe... vão ficar dentro dessa estrofe... desenhar ESSA estrofe... vamo ver o que que bate aqui...
 ((ela olha para a lousa))
 (191)P: é:... vamo ver o que rima... desculpa... qual palavra rima com qual aqui?
 (192)AM: nadar e negar...
 (193)P: OI?
 ((AM aponta para a lousa da sua carteira))
 (194)AM: nadar e negar...
 (195)P: onde tá escrito a palavra negar aqui? Navegar...
 ((ela sublinha a palavra navegar e nadar))
 (196)P: [e nadar... são palavras que rimam por que?
 (197)AM: termina com ar...
 (198)P: termina com ar
 ((Aponta as terminações na lousa))
 (199)AM: joaninha e ponte...
 ((a professora olha para a lousa))
 (200)P: não
 ((faz que não com a cabeça))
 (201)P: a RIMA é sempre no final de cada linha... no final de cada linha... joaninha rima com ponte?
 (202)Alunos: NÃO
 (203)P: as duas palavras que rimam tem o mesmo som
 ((coloca a mão na orelha))
 (204)P: é o AR.. AR... navegAR e nadAR...
 (205)AM: E rimar...
 (206)P: tá?
 (207)AM: E rimar...
 (208)P: então vocês vão copiar no caderno e embaixo vocês vão fazer A...
 ((leva em o livro em direção ao apoio do giz e do apagador na lousa e volta a virar o livro para os alunos))
 (209)P: oh... aqui na imagem... na ponte... tem a centopeia.. tem a minhoca
 ((ela aponta para outro animal))
 (210)P: como chama isso daqui?
 (211)AM: Eu sei.. ((levantando a mão))
 (212)AM 2: ((levantando a mão também)) eu sei...
 (213)AM 2: Marimbondo...
 (214)P: Marimbondo... tem os peixinhos
 ((eles voltam a falar todos juntos e a professora coloca o livro no apoio da lousa))
 (215)AF: gente.. parA:: a professora de trás tá gravando...
 (216)P: para de brigar...
 Samuel continua virado para trás conversando com Leonardo
 (217)P: a poesia.. a estrofe é facinha.. Oh Samuel... a estrofe é fácil... tem vários elementos para construir essa paisagem... então façam isso... enquanto vocês fizerem eu vou... eu vou... terminar a sondagem de matemática que eu comecei e alguns alunos não fizeram tá?
 (218)AM: eu fiz...
 (219)AF: FEZ?
 (220)P: vou chamar quem não fez...
 ((a professora volta para a sua mesa))
 (221)P: então... quando eu chamar traga...
 (222)Alunos: lápis e borracha...

((a professora coloca uma cadeira ao lado de sua mesa para a sondagem))

A primeira etapa, localizada entre os turnos 34 e 54, refere-se à transcrição das informações sobre a obra na lousa, como o título e o nome do autor e ilustrador. Como se trata da preparação do evento e também da abertura, esses turnos estão divididos entre os Excertos 03 e 04. Esta etapa não é marcada por nenhum enunciado da professora quando esta inicia a escrita na lousa, pois a mesma não avisa de antemão aos alunos o que irá fazer, o que parece indicar que as crianças já reconhecem e sabem o que têm que fazer, uma vez que, assim que entram na sala, como foi dito, já colocam seu material sob a mesa, sinalizando conhecimento da tarefa que vão realizar. No entanto, no turno 41, ela chama a atenção da classe e avisa: “pessoal... vamos copiar a lei... o que nós vamos ler hoje”, diz o que deve ser feito ou continuado, mas muitos deles já estão empenhados na cópia da lousa. Em relação à interação entre alunos e professora, os primeiros mostram-se conscientes de sua tarefa, mas há a regulação da professora no que concerne à disciplina e à atenção dos alunos, evidenciada nos turnos 43 e 48, por exemplo.

Em seguida à transcrição do título da obra e do autor, a indicação verbal de Gisele, no turno 56, “bom pessoal... vamos dar uma paradinha...[...] depois vocês copiam... presta atenção na leitura”, parece estabelecer o início da segunda etapa da atividade, que transcorrerá entre os turnos 56 e 80, e refere-se à contextualização da obra. Essa etapa é constituída por duas tarefas que acontecem concomitantemente: a observação da capa, do título, do autor e do ilustrador, e a escuta de comentários feitos pela professora sobre a obra.

Entre os turnos 58 e 61, a professora dirige duas perguntas às crianças, questionando-as sobre sua familiaridade com joaninhas, personagem principal da obra, mas não abre espaço para que as crianças respondam. No documento do PNAIC (BRASIL, 2012), quando o eixo leitura é focalizado, afirma-se a importância de determinadas atitudes, antes, durante e depois da leitura oralizada pelo professor e uma delas é a mobilização de conhecimentos prévios do aluno. Gisele, nesse sentido, parece apropriar-se dessa prescrição. Ao perguntar sobre a joaninha, tenta estabelecer uma ponte entre o texto e as crianças, mesmo que não se note uma dinâmica de avaliação, acolhimento ou de expansão das falas e comentários dos alunos. A partir do turno 62, a professora justifica por meio de critérios de ordem subjetiva a escolha do livro: “esse livrinho... é bonito esse livrinho... eu gosto... eu gostei dele pelas cores... pelo desenho”, apoiando-se nas ilustrações para explicar sua opção.

Para além das ilustrações, a professora também explora, nessa etapa, o resumo (turno 65) que está localizado na contracapa do livro, lendo-o para as crianças. A contextualização

realizada por Gisele aborda, inicialmente, as ilustrações da obra, a apresentação do resumo, a retomada, no turno 66, do nome da autora e do ilustrador, apoiando-se na transcrição, na lousa, nas características das imagens e das cores da obra a ser lida, no turno 70: “queria que vocês vissem as cores... é muito bonita... sabe?”. A contextualização também abrange a identificação do gênero do discurso, de modo difuso, por meio da negação, a obra não é um “texto” (possivelmente esteja se referindo ao texto em prosa), como podemos ver entre os turnos 74 e 78. É importante destacar que as crianças são chamadas a participar por meio da escuta atenta do que a professora tem a lhes dizer; nesse caso, há um protagonismo evidente do professor em relação aos seus alunos. Somente quando ela explica sobre o gênero do discurso e um aluno responde mesmo sem ser perguntado, ela faz um gesto com a cabeça de resposta correta; entretanto a interação é interrompida aí.

Ao final da contextualização, o enunciado da professora “bom... vamos lá...”, no turno 81, dá início à terceira etapa da atividade, realizada entre os turnos 81 e 151, que consiste na leitura em voz alta. Tanto nesse evento quanto em outros desse subconjunto é comum ver os alunos interpelando a professora, questionando e comentando passagens ou mesmo ilustrações, como se pode observar nos turnos 95, 97, 101, 122. Esse comportamento das crianças subverte a dinâmica posta pela professora, mas, assim como nas outras etapas do evento, não há espaço para acolhimento, expansão ou reformulações do que dizem. Seus comentários não ganham centralidade no evento, já que nesses momentos a professora pede silêncio para as crianças ou solicita que continuem escutando a leitura, como se evidencia nos turnos 90 e 92; 116 e 130. Durante a tarefa de escuta dos alunos, Gisele lhes demanda atenção e silêncio, o que se evidencia com enunciados do tipo: “*shh*”, “*perai*”, “*vamo continuar ouvindo*”, como nos turnos 86, 91 e 126. São enunciados que retomam os lugares e papéis que os alunos devem ocupar na interação, em que o professor está no centro do evento.

A distribuição de papéis nessa etapa caracteriza-se da seguinte maneira: a professora explana sobre o que vai ser lido, faz a leitura oralizada para os alunos, faz pausas para mostrar as ilustrações, explica sobre o conteúdo temático etc. Os alunos, por sua vez, deveriam acatar o papel de escuta, mas tentam subverter um contrato feito pela professora, perguntando ou dando opiniões sobre alguma passagem do texto; contudo, essas intervenções não são acolhidas por parte de Gisele, conduta também observada por Coracini (2002, p. 60), em sua pesquisa sobre aulas de língua materna e estrangeira. Observamos um certo monopólio da palavra pela professora, pois é ela quem gerencia os turnos, bem como a argumentação dos alunos, “aceitando-a ou rejeitando-a, conforme seus objetivos”.

A partir do momento em que encerra a leitura, a professora dá início à quarta etapa, por meio da indicação verbal “bom... esse livrinho aqui” (no turno 151), o que sugere aos alunos que uma nova etapa irá começar e uma tarefa deverá ser realizada. Essa tarefa consiste na escuta da explanação e dos comentários feitos pela professora acerca da obra lida. De todas as etapas, esta é a mais curta. A professora somente indica que se trata de uma poesia e que ela é composta por estrofes, nos turnos 152 e 154, o que serve de gatilho para puxar e iniciar a última etapa do evento. Ainda que a professora chame a atenção dos alunos para alguns traços da estrutura composicional do gênero poema, estes servem apenas como um pretexto para dar início à última tarefa. Vemos, nos turnos referentes a esta etapa (turnos 151 a 155) que não há a participação de nenhum dos alunos, isto é, eles só são convocados por Gisela e para a disciplinarização e pedido de atenção, não são chamados para interagir e não há espaço para diálogo entre os participantes do evento.

No encerramento da etapa anterior e início da quinta e última etapa, a professora, por meio de uma instrução no turno 156, “[...] vou por uma estrofe na lousa... vocês vão desenhar essa... SÓ essa”, deixa claro aos alunos qual tarefa deverá ser realizada: o desenho representativo de uma das estrofes do poema lido. Ao explicar qual seria a tarefa, há imediatamente uma adesão por parte das crianças, que acolhem as instruções da professora; contudo, um dos alunos, no turno 157, parece querer desenhar outra estrofe que não aquela escolhida pela professora. Utilizando-se da explicação sobre a qualidade da estrofe, a professora responde ao aluno, demonstrando, mesmo que implicitamente, quais as regras e funções de cada participante naquele momento. A negativa da escolha de outra estrofe pelo aluno pode indicar que o sentido do texto deve ser regulado pela professora, e, ao optar por outra, talvez haja uma certa apreensão de que seu “fio de pensamento” (CORACINI, 2002, p. 59), ou o sentido que gostaria de aprofundar, seja perdido. Assim como nas outras etapas desse evento, fica evidente o papel central da professora, enquanto os alunos têm um papel secundário, pois não é dado o poder de escolha em nenhum aspecto e momento.

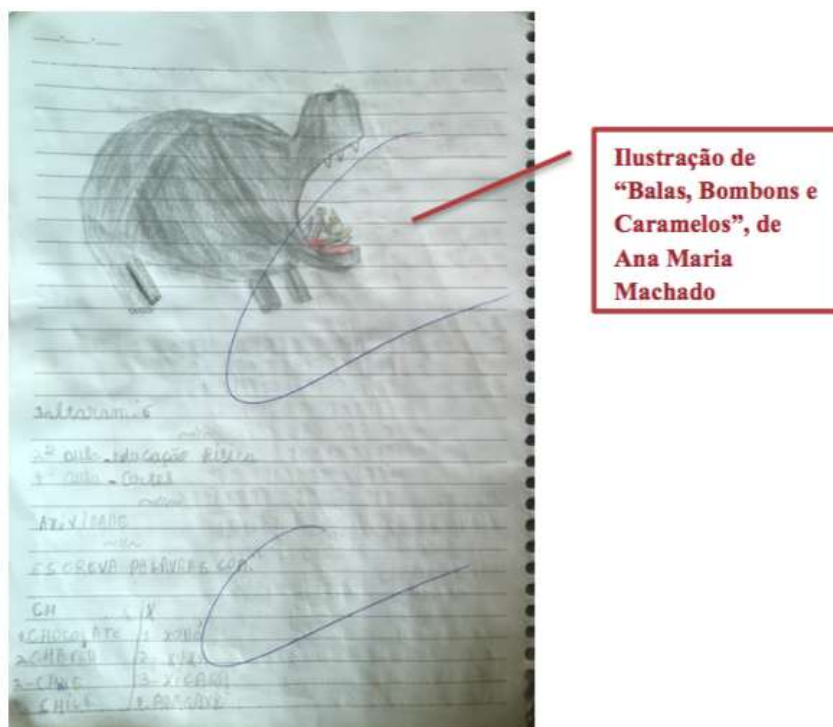
Na continuação dessa etapa, entre os turnos 169 e 190, Gisela transcreve na lousa a estrofe que deseja que seus alunos ilustrem e, enquanto escreve, questiona-os sobre o uso das reticências naquele trecho na lousa (“por que tem reticências?”). Podemos verificar, especialmente nos turnos 170, 184 e 185, os esforços dos alunos para responder corretamente às perguntas da professora, que aparentemente são retóricas, uma vez que ela não avalia ou avaliza as respostas dadas pelos alunos. Como dito, neste tipo de leitura inicial, o evento parece se estruturar na maior parte do tempo em forma de monólogo, a professora detém o monopólio da palavra e, por mais que haja tentativas por parte dos alunos, elas não ganham

centralidade. O estilo assumido é de caráter transmissivo. Há um traço particular e que distingue esses eventos, a quase inexistência de feedback, positivo ou negativo, por parte da professora para as crianças. Em pesquisas sobre interação em sala de aula, especialmente as que focalizam a eficácia escolar (SAMMONS, 2008; BROOKE; SOARES, 2008) afirma-se a influência positiva da apreciação do professor sobre o rendimento escolar dos alunos.

Ainda nesta etapa Gisele aproveita a estrofe escolhida para trabalhar a rima com os alunos. Entre os turnos 189 e 206, ela questiona sobre as palavras que rimam e, diferentemente das outras vezes, em que não deu voz aos alunos, escuta o que alguns têm a dizer. Diante das participações inesperadas dos alunos, ela demonstra surpresa, nos turnos 193 e 195, uma vez que saem do *script* considerado anteriormente. Apesar da abertura à fala das crianças, ao final, quando explica que palavras rimam, como no enunciado “a RIMA é sempre no final de cada linha... no final de cada linha...”, nos turnos 201 a 206, há a tentativa de elaboração de outra rima por um aluno, mas, assim como nas etapas anteriores, a professora não dá voz ao aluno. Sabemos que o trabalho com as rimas também está previsto nos objetivos de aprendizagem dos primeiros anos do ciclo de alfabetização do PNAIC (BRASIL, 2012) e Gisele, a partir do que vimos nas gravações, parece aproveitar os momentos de leitura para introduzir alguns desses conteúdos, como aconteceu com as rimas neste evento.

No turno 208, a professora reitera o que deve ser feito a partir da estrofe: uma ilustração. Esse tipo de tarefa, isto é, fazer uma ilustração de uma estrofe ou de uma página do livro depois da leitura oralizada, parece ser cotidiana na turma de Gisele, o que se confirma pela análise dos registros do caderno escolar e pelo modo como os alunos se expressam no grupo focal. No caderno recolhido e fotografado encontramos algumas ilustrações ligadas à leitura inicial de diversas obras. Verificamos que a mesma tarefa é explorada para diferentes exemplares de gêneros do discurso.

Figura 24 – Exemplo de ilustração com outro gênero do discurso



Um hipopótamo está desenhado, fazendo referência a alguma parte pedida pela professora, a partir do livro *Balas, Bombons e Caramelos*, de Ana Maria Machado.

Fonte: Autora; Escola-Campo, 2017.

Os depoimentos das crianças também atestam que o desenho após a leitura inicial é uma tarefa constante, como no depoimento de Marcela, no grupo focal:

É... eu acho que aprendi a desenhar... eu aprendi a desenhar... com o livro assim na frente... tem gente que vai lá na frente e fala “prô ... pode trocar de imagem?”... a professora fala que não... aí a pessoa desenha... e quando a professora vai ver vê que a pessoa desenhou errado, porque trocou... aí a professora diz que desenhou errado (Marcela, 8 anos – gravação realizada em dezembro/2017).

Notamos que Marcela ressignifica a tarefa e sublinha seu valor, aprender a desenhar. Além dela, outros alunos também citaram o desenho em suas falas; em outro momento, quando questionada sobre os sentimentos em relação à leitura inicial, outra aluna também referiu-se ao desenho e explicou sua dificuldade em fazê-lo, como no depoimento:

É muito difícil desenhar o desenho ... é muito difícil desenhar... (Estela, 8 anos – gravação realizada em dezembro/2017).

No fragmento acima, extraído do grupo focal, notamos mais uma vez a relevância do desenho nos eventos de leitura inicial desta turma. Quando Estela afirma que não é uma tarefa fácil a de desenhar o que a professora pede, seus colegas iniciam um debate sobre quem sabe desenhar na sala de aula. Contudo, por meio de seus comentários, notamos a recorrência, bem como a preferência pelas ilustrações após a leitura de poemas, tal qual reitera João Paulo, fato que reparamos também ao analisar o caderno recolhido para complementar a análise. A

propensão ao uso do gênero poema por Gisele é expresso na fala de Paulo, ao questionarmos se eles achavam que tinham aprendido alguma coisa nos momentos de leitura oralizada da professora.

não... nem sempre [ela pede desenho] (João Paulo, 8 anos – gravação realizada em dezembro/2017).

ela passa um poeminha (Paulo, 8 anos – gravação realizada em dezembro/2017).

O fechamento da atividade se dá com a realização da tarefa de desenho. No evento em tela, o momento da produção do desenho das crianças é utilizado pela professora para lidar com outra proposta que será encadeada: assim que as crianças terminem de desenhar, ela fará uma sondagem de matemática: “então façam isso... enquanto vocês fizerem eu vou... eu vou... terminar a sondagem de matemática que eu comecei e alguns alunos não fizeram tá?”.

Nesse subconjunto de leitura inicial, há um caráter monológico. A quantidade de turnos da professora é proporcionalmente mais elevada do que aqueles ocupados pelas crianças, uma vez que é a professora que está no centro das interações. A dinâmica entrelaçada à explanação e a um modelo transmissivo, no qual a professora tem algo a ensinar aos alunos e eles precisam estar atentos, coloca em evidência o conteúdo temático das obras lidas. Essa forma de Gisele desempenhar sua função relembra, no que diz respeito à interação, os traços representativos de uma leitura individual (KLEIMAN, 2005), bastante recorrente nas escolas brasileiras. Dessa forma, a professora coloca-se como reguladora da ação e dos turnos e falas dos alunos, com pouca ou quase nenhuma abertura para participação, nestes eventos de leitura inicial, para opiniões ou mesmo interpelações, o que corrobora que a professora é a protagonista das aulas. Entretanto, apesar de não identificarmos uma grande abertura para a fala dos alunos, há uma produção espontânea de comentários. Essa característica é bastante predominante nas salas de aula, segundo Kleiman (2005), uma vez que é voltada para o trabalho individual, que parece ser o objetivo da professora quando esta pede que elaborem um desenho⁹⁵ de uma estrofe. Além disso, os sentidos atribuídos ao texto são fixados a partir da posição da professora. Ao que parece, a opção didática da professora parece indicar que, por meio de contato intenso com os textos, por meio da escuta atenta, as crianças possam se apropriar do conteúdo temático, objeto de ensino focalizado pela professora neste e nos outros eventos desse subconjunto.

⁹⁵ Eventualmente o desenho pode não ser pedido, mas a atividade de leitura realizada nessa turma, pelas gravações que fizemos, em sua maioria são LINCAs.

Nesse subconjunto há uma outra proposta para o evento de leitura inicial, como já discutido. A leitura inicial parece constituir-se numa prescrição presente no ciclo de alfabetização. Todavia, cada professor a compreende e interpreta-a de uma maneira diferente, colaborando para que tenhamos encontrado diferenças e semelhanças entre os três tipos definidos. Enumeramos as características deste tipo de leitura inicial e a nomeamos de Leitura Inicial Não-Colaborativa, uma vez que suas características são pensadas com um objetivo diferente das LICs. Há, aqui, uma ambientação pensada para que os alunos tenham pouco contato entre si e desenvolvam suas tarefas individualmente. A interação entre os participantes é regulada de modo intenso pela professora, que é o centro; desde a organização da sala até o modo como as etapas são organizadas parecem refletir esse estilo transmissivo e central.

6.4 ALGUMAS CONSTATAÇÕES ACERCA DA TIPOLOGIA DE EVENTOS DE LEITURA INICIAL

O conjunto das gravações dos eventos de Leitura Inicial permitiram entrever três configurações distintas do evento de letramento que se intitula “leitura inicial”. Dentre esse conjunto, por meio da análise dos eventos gravados, identificamos dois grandes tipos de eventos de leitura inicial, que se distinguem em relação à configuração da atividade e tarefas adjacentes, em relação à finalidade, aos objetos de ensino, aos dispositivos didáticos e aos modos de interação, bem como os significados atribuídos a esta prática pelas crianças. Nomeamos os dois tipos como: Leitura Inicial Colaborativa (LIC) e Leitura Inicial Não-Colaborativa.

Nesse sentido, a leitura inicial ganha diferentes configurações, de acordo com as concepções de leitura e linguagem assumidos pelas professoras e que sustentam o modo como compreendem a prática de leitura inicial e a concretizam em sala de aula. Para Cruz, Manzoni e Silva (2012), há diversas formas para se trabalhar com a “leitura deleite” enquanto atividade permanente, e o professor pode lançar mão de inúmeras estratégias. No que concerne à ambientação, há distinções entre elas, uma vez que a configuração do ambiente também é pensada de acordo com o objetivo da atividade. Nas LICs na maioria das vezes a sala está configurada como roda de conversa, porém, em alguns eventos (escassos), a sala está organizada em fileiras de duplas. Já nas LINCs a organização mais comum é em fileiras individuais ou em duplas, com raras exceções de organizações em forma de U.

Os artefatos também se modificam com a tipologia do evento. Nas LICs somente o livro é utilizado, os outros artefatos são dispensáveis. Nos outros dois tipos, apesar do livro ser o artefato central, a lousa e os cadernos dos alunos assumem um caráter secundário, mas não supérfluo.

Os participantes, por sua vez, são os mesmos em todos os tipos, o que muda, de fato, são os papéis interacionais, isto é, qual a posição que ocupam em cada um desses tipos. Nos dois tipos de LICs, a relação é mais horizontal e com maior abertura para comentários e interpelações, permitem-se a colaboração e a interação entre pares, uma vez que, sem estas, não seria possível realizar as tarefas posteriores à leitura oralizada: tanto para a explicitação do conteúdo temático quanto para a elaboração de um texto ou de cálculos matemáticos houve uma certa necessidade desta relação mais aberta entre pares.

A atividade de leitura inicial é constituída por etapas e tarefas por parte dos alunos. A estrutura pode mudar de acordo com o tipo de evento, mas duas etapas são recorrentes em todas as tipologias: a contextualização da obra e a leitura oralizada pela professora. O que pode mudar é a tarefa de transcrição do cabeçalho no caderno e as tarefas subsequentes à leitura oral: no caso das LICs, uma explanação do conteúdo temático; nas LINC, nenhuma tarefa ou a produção de um desenho baseado na ilustração previamente escolhida pela professora; e nas LICs como pretexto, elaboração de cálculos matemáticos ou produção textual. A forma como as etapas e as tarefas são realizadas afeta o modo como as crianças significam e compreendem o que está sendo lido. Nas LICs, essa significação ocorre por meio do diálogo entre os participantes, uma vez que há espaço para as trocas, desde comentários até sentimentos acerca da obra. Por outro lado, nas LINC, dada a forma como as etapas se constituem e a relação mais vertical entre professora e alunos, os significados e os sentidos do texto são permeados pelo viés da professora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê”

(Arthur Schopenhauer)

Esta tese nasceu de inquietações sobre o modo como se desenvolvem propostas de ensino de leitura e formação do leitor nas classes do ciclo de alfabetização de nossas escolas públicas. Essas questões decorrem dos resultados encontrados na dissertação de mestrado intitulada “A educação nas grandes metrópoles: ensino de língua portuguesa em São Miguel Paulista”, desenvolvida entre os anos de 2013 e 2015. Naquele momento, na entrada em campo, pudemos observar como se davam as atividades e as rotinas das turmas de 3º ano, etapa de consolidação da alfabetização. Observamos a gestão do tempo das aulas, a estrutura organizacional das aulas de Língua Portuguesa e os objetos de ensino visados pelas professoras do último ano do ciclo de alfabetização. Um dos achados deste período de imersão diz respeito à ênfase em propostas de leitura na alfabetização, em detrimento de outros eixos de conteúdo previstos em documentos oficiais. Verificamos que mais de 50% das atividades em todas as turmas de terceiros anos destinava-se à leitura oralizada, a qual era chamada de “leitura deleite” pelas professoras e era bastante recorrente nos vários anos letivos observados.

Naquela dissertação, a partir dos resultados encontrados, sugerimos alguns aprofundamentos para pesquisas futuras, como “compreender as razões para as escolhas feitas pelas docentes no que concerne a objetos de ensino, dispositivos didáticos e tarefas na consolidação do processo de alfabetização” (MARCUCCI, 2015, p. 189). De algum modo, sugeriam-se pontos para explorar em outras pesquisas: a prática da leitura oralizada e o porquê dela ser amplamente utilizada na rede municipal de São Paulo, os objetos de ensino vislumbrados nessas atividades, bem como a concepção que permeia as escolhas das professoras. Tais questões, sugeridas em nossa dissertação, serviram como ponto de partida para pensar esta tese e reexaminar perguntas de pesquisa relacionadas ao tema. A pesquisa que ora apresentamos tem como objeto de estudo a prática de leitura oral na alfabetização. De um lado, esperamos identificar seus elementos constitutivos, já que se trata de um evento de letramento escolar, analisando suas possíveis configurações e os significados que professores e alunos atribuem a essa prática, e, de outro, compreender o modo como se instancia didaticamente em sala de aula, para fins de aprendizagem e letramento.

Naquela ocasião, por estarmos envolvidos na dissertação de mestrado e em outras pesquisas realizadas em territórios socialmente vulneráveis, como era o caso da subprefeitura de São Miguel Paulista, optamos por uma pesquisa de cunho etnográfico, que também observasse a conjuntura socioeconômica do território da escola-campo escolhida. Antes de iniciarmos as observações e o campo propriamente dito, imaginávamos que a subprefeitura de Sapopemba teria índices semelhantes aos de um território vulnerável, tal como aquele ao qual já estávamos acostumados. No entanto, em decorrência de sua localização, entre as subprefeituras de Vila Prudente e São Mateus, as características desse território parecem influenciadas por seus vizinhos, mostrando-se um território complexo no que concerne ao IPVS (Índice Paulista de Vulnerabilidade Social). Havia setores da subprefeitura em que o IPVS era baixo ou médio e outros, a maioria, com IPVS médio e alto, evidenciando condições de vida muito distintas umas das outras. Era preciso, então, conhecer um pouco mais sobre esta subprefeitura e o distrito que lhe dá nome, para nos aproximarmos dos participantes da pesquisa e entendermos, ainda que de modo superficial, os contextos e os modos como se davam tais práticas de leitura neste local.

Levando em consideração o nosso objeto de estudo — prática de leitura oral no ciclo de alfabetização — as discussões sobre o tema tiveram como base o percurso histórico da literatura infantil e do ensino da leitura na alfabetização, desde os métodos de alfabetização até a virada no ensino de língua materna, após a década de 1970. Até meados daquela década alfabetizar significava ensinar a ler antes de escrever, pois acreditava-se que a aprendizagem da escrita só era possível depois da leitura. Esse era o pensamento subjacente a todos os métodos, fossem de orientação sintética ou analítica. No entanto, o que atualmente conhecemos por ensino de leitura é bastante divergente do que se pensava antigamente: a alfabetização é entendida atualmente de outra forma, e o ensino de leitura na alfabetização também, dado que estes conceitos são construções históricas e sociais e dependem do contexto social, econômico, político e cultural de uma determinada sociedade e de sua época (COOK-GUMPERZ, 1991). Nesse sentido, o ensino de leitura na alfabetização era focado na decodificação, isto é, antes de ler unidades maiores como palavras, frases ou textos, era necessário decodificar letra por letra, sílaba por sílaba, dificultando a leitura como um todo e a compreensão. Contudo, com a chegada de novos grupos sociais à escola e diante da insuficiência dos resultados da alfabetização e do ensino de língua materna numa perspectiva tradicional, novas teorias passaram a ser mobilizadas, com o objetivo de melhorar os índices educacionais. Nesse período, assiste-se à divulgação das contribuições do construtivismo de base piagetiana, de Emilia Ferreiro e colaboradores, que abarcava a aquisição da língua escrita

por crianças, e aquelas advindas do desenvolvimento da ciência linguística, com destaque para as contribuições advindas dos Estudos do Letramento, da Sociolinguística, da Linguística Textual e do Interacionismo Linguístico. Essas contribuições, com teorias e concepções distintas, mas que tratam a língua como social, estão presentes nas formações de professores, nos documentos curriculares, nos materiais que chegam aos docentes e aos alunos nas escolas do país, bem como nas próprias escolhas didáticas dos professores. Essa discussão sobre como as abordagens estão inseridas nos auxilia a pensar na prática do professor e no que resvala em sua ação pedagógica.

No âmbito dos documentos curriculares a partir da década de 1980, optamos por enfocar nos PCN e no PNAIC. O primeiro tinha uma preocupação com os resultados atestados pelas avaliações externas à escola e já trazia uma outra concepção de ensino de leitura e escrita na alfabetização, bastante divergente dos métodos praticados até então. Nos parâmetros curriculares o aluno aparece como centro do discurso pedagógico e é entendido como um sujeito em ação, ou seja, uma pessoa que age com o conhecimento. A importância deste documento para o ensino de leitura na alfabetização tem a ver também com a ampliação de textos. Até os anos 1980, os textos a que as crianças tinham acesso eram aqueles da cartilha ou, no máximo, excertos de obras de literatura infantil nos livros didáticos. Acolhendo o uso dos gêneros do discurso em sua multiplicidade e diversidade e dentro de inúmeras esferas, o PCN, de modo geral e especificamente em Língua Portuguesa, introduz nos documentos curriculares indicações e sugestões de atividades para o professor seguir, evidenciando semelhanças de uma destas atividades com o que atualmente conhecemos como leitura deleite. Apesar de ser uma ampliação do que conhecíamos por ensino de leitura e escrita na alfabetização e ampliar a diversidade de gêneros do discurso para repertoriar o aluno, o documento não traz uma lista ou uma seleção de livros de literatura infantil sugeridos, apenas é mencionada a importância de ler para as crianças. Já o PNAIC, publicado quase duas décadas depois, acrescenta muitos elementos ao PCN e amplia a compreensão do ensino de leitura no ciclo de alfabetização. A leitura deleite tem um destaque como atividade permanente, há algumas sugestões de trabalho, embora a exploração seja bastante reduzida. Por outro lado, o PNAIC abrange a literatura infantil de maneira distinta dos outros documentos, fazendo inclusive uma coletânea de textos para o ciclo de alfabetização. De todo modo, ambos são documentos inovadores, no sentido de pensar o aprendiz e o modo como concebem o ensino de leitura. Mesmo que as abordagens que circunscrevem estas prescrições sejam diferentes ou divergentes em alguns aspectos nos dois documentos, não há como negar seus avanços para pensarmos o ensino de leitura no ciclo de alfabetização.

Graças a esses documentos, há um amplo consenso na atualidade de que no ciclo de alfabetização sejam focalizados de modo interdependente a alfabetização e o letramento, o que resulta em práticas como a leitura deleite ou leitura inicial, na qual as professoras leem diariamente para seus alunos textos de inúmeros gêneros, pertencentes principalmente às esferas de circulação valorizadas pela escola, como a literatura infanto-juvenil. É importante destacar que a literatura infantil não esteve presente desde o início nas classes de alfabetização e, conseqüentemente, os materiais utilizados pelos professores da rede pública são provenientes de programas como PNLD e PNBE, bem como das indicações do próprio PNAIC uma publicação mais recente, incorporando autores que “explodiram” com o *boom* da literatura no início dos anos 1970. No Capítulo 2 desta tese, mostramos, por meio da historiografia da leitura e da literatura infantil no Brasil, que, no início do século XX, as obras mais utilizadas para as crianças eram de Monteiro Lobato ou de autores estrangeiros, mas, a partir de 1970, o Brasil tornou-se referência em literatura infanto-juvenil, ampliando o leque de escolhas para as escolas públicas e particulares do país.

Ao gravarmos os eventos de leitura oralizada na escola-campo e ao observamos os cadernos dos alunos e rotinas das professoras, verificamos que esta é uma atividade realizada cotidianamente, presente em média em 79% dos dias letivos, o que se assemelha ao que está prescrito no PNAIC. Assumindo a relevância dessa prática, nos questionamos: O que está em jogo nesta prática? Quais são os objetos de ensino presentificados pelas professoras? Quais capacidades, valores e disposições constituem a leitura deleite nesta escola? Então, com um viés de compreensão, agrupamos as atividades de leitura em três grandes eixos, que se diferenciavam quanto à participação dos alunos, desencadeando, assim, diferentes modos de implementação da prática e do que se ensina quando são realizadas essas atividades, em caráter permanente na rotina.

Em conformidade com os fundamentos teóricos adotados nesta pesquisa, em que buscamos elementos que permitiam examinar e compreender o evento de letramento "leitura inicial", nos detivemos então em caracterizar cada um desses eventos. Criamos, para tanto, uma tipologia para os 18 eventos gravados na escola-campo. Agrupamos esses eventos em dois grandes tipos a partir de evidências que diferenciavam a atividade e os modos de ação dos participantes, o que trazia implicações para as finalidades didáticas: o que se ensina nessas situações, o modo como implementam tal prática no ciclo de alfabetização. Investigamos, ainda os significados atribuídos pelas crianças aos eventos de leitura inicial.

O primeiro elemento adotado para a análise do evento, assentado nas unidades de análise de um evento de letramento, dadas as proporções e limites metodológicos, deve-se a

Hamilton (2000), e é a ambientação da sala de aula, isto é, como o ambiente era organizado nesses dois tipos para a realização da leitura inicial. Tanto para os estudos do letramento (STREET, 1993, 1995; BARTON; HAMILTON, 2000; HEATH, 1982), quanto para os de interação em sala de aula (MATÊNCIO, 1999; CICUREL, 2015), o modo de organização intervém no modo como os participantes interagem, como se dão as relações entre eles e na forma como o evento é gerenciado. Apesar de diferenças substanciais entre os dois tipos na organização da sala de aula, é importante mencionar que este evento, na maior parte das gravações, foi ambientado na própria sala de aula, com pouca alternância entre espaços: duas vezes a leitura foi realizada no parque da escola e na escadaria e uma vez no pátio. Nas aulas ambientadas em salas de aula, as configurações do espaço modificaram-se. Naquelas que intitulamos de Leitura Inicial Colaborativa (LIC), havia quase sempre uma configuração apropriada para trocas e conversas, em que professoras e alunos compartilhavam de uma roda de conversa. Enquanto nas outras duas tipologias, a Leitura Inicial Não-Colaborativa (LINC) e a Leitura Inicial como Pretexto, as configurações do ambiente eram mais estruturas e individualizadas, em fileiras individuais ou em duplas. Os modos como as professoras organizam a sala de aula têm implicação direta nas formas de interação entre os participantes e também na realização das tarefas pelas crianças.

Outro elemento que configura a análise do evento são os participantes e, nos três tipos, os participantes são sempre os alunos e a professora. Em alguns casos, como apontado na análise, houve a presença de estagiárias; no entanto, estas não participam diretamente dos eventos. Segundo os estudos da interação, e para Matêncio (1999), cada participante assume uma função definida pela própria forma escolar, assumindo um papel já estabelecido para cada um dos participantes. As professoras regulam o desenvolvimento das etapas que compõem a atividade, o comportamento dos sujeitos, bem como tomam as decisões e controlam a palavra e as trocas entre pares (CICUREL, 2015). Contudo, apesar da hierarquia advinda da própria forma escolar, há variações nos modos de interagir: enquanto LICs podem ser caracterizadas como mais horizontais e passíveis de colaboração dos alunos nas tarefas, nas LINC há um caráter mais hierarquizado e transmissivo.

No conjunto seguinte de elementos, temos os artefatos utilizados pelas professoras para realizar a leitura inicial. Dentre os artefatos presentes, destacam-se o livro e os gêneros discursivos mobilizados. Em todos os eventos observados e gravados, o livro assumiu a centralidade, ainda que, nas LINC e LIPs, outros artefatos, como a lousa e os cadernos escolares foram mobilizados para a realização das tarefas anteriores e posteriores à leitura oral, com caráter secundário em relação ao livro.

A atividade, enquanto elemento constitutivo do evento de letramento, organiza-se em etapas, duas delas recorrentes em todos aqueles gravados na escola-campo. A primeira etapa corresponde à contextualização da obra a ser lida: a professora apresenta a capa do livro, lê o título em voz alta, assim como o nome dos autores e ilustradores, podendo ser seguida ou não pela leitura do resumo. Esse trabalho com a localização do autor, ilustrador, título etc., demonstra uma afinidade com as habilidades esperadas nas provas semestrais (Prova São Paulo), aplicadas nos segundos e terceiros anos do ciclo de alfabetização e também com as habilidades em leitura avaliadas na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada no último ano do ciclo. Em estudo realizado por Oliveira e Bonamino (2015), as autoras afirmam, depois de analisar 17 mil alunos, que há uma melhora significativa no desempenho do aluno nas provas externas à escola, quando o professor realiza a leitura no ciclo de alfabetização, demonstrando um efeito-professor na aprendizagem dos alunos, no que diz respeito à leitura e a suas habilidades esperadas. Outra indicação da importância da contextualização, ou seja, a preocupação em mostrar aos alunos o título, o autor, o ilustrador, e ler o resumo, é que estas competências são exigidas nas avaliações externas à escola, como explicamos no Capítulo 04 desta tese. É neste momento também que as crianças mobilizam os comportamentos e se preparam para a leitura oralizada: observação do livro, escuta atenta à fala da professora, fazem silêncio para escutá-la ou comentam sobre as informações apresentadas.

A segunda etapa recorrente em todos os eventos é a leitura oral realizada pela professora responsável pela turma, que, a depender da tipificação, pode ou não admitir a entrada dos alunos durante a oralização do texto. Observamos que nas LICs e nas LIPs essas interpelações dos alunos, tal como seus comentários, são admitidas, ao contrário do que ocorre nas LINC. Os resultados da pesquisa Geres (OLIVEIRA; BONAMINO, 2015) demonstram que há um incremento no desempenho de alunos de escolas públicas quando expostos à prática de leitura oral diária pela professora, corroborando as prescrições dos documentos curriculares vigentes e o que é realizado na escola-campo. O que pode mudar nos eventos é o acréscimo de outras tarefas consecutivas à leitura oral. Por um lado, temos nas LICs uma roda de conversa para explanação do conteúdo temático e das ilustrações da obra, com perguntas dirigidas às crianças e suas interpelações. Por outro, temos as LIPs com tarefas destinadas ao trabalho com outros conteúdos disciplinares, tais como a produção textual e a elaboração de cálculos matemáticos, ou ainda, a produção de desenho pelos alunos acerca da obra lida nas LINC. Os modos de concretização da leitura inicial, no que concerne às etapas

e tarefas, estão relacionados às concepções de leitura e língua, e consequentemente, a como essas professoras interpretam esta prática diária.

Os significados atribuídos pelas crianças a estas práticas puderam ser acessados por meio do grupo focal e também pelas suas próprias falas durante os eventos. Observamos que elas preferem, de acordo com o que dizem, espaços e momentos mais colaborativos, em que elas podem expor seus comentários e opiniões, relatando mais alegria e prazer quando os professores estão dispostos a escutá-las, caso das LIPs e LINC's. Quando a leitura inicial não assume esse caráter tão colaborativo, há uma constância na fala das crianças de que sentem sono, por exemplo, ao escutar as histórias. Nesta tese demos o pontapé inicial para as significações das crianças acerca das atividades e das práticas de letramento que realizam em sala de aula relativas à leitura deleite. Muitas vezes o nosso foco recai sobre o professor e deixamos de observar as crianças, desde sua postura até seus comentários dentro e fora da sala de aula. Em nossas análises procuramos justamente refletir sobre o que as crianças pensam da leitura inicial oralizada pela professora e sobre como se dão suas significações em relação a esta prática tão utilizada pelo corpo docente das escolas da rede municipal de São Paulo. Porém ainda é um campo a ser explorado em futuras pesquisas, dada a riqueza da contribuição das crianças ao nosso olhar sobre determinadas práticas e eventos de letramento.

Nos perguntamos, na introdução desta tese, o porquê dos maus resultados nas avaliações em leitura no ciclo de alfabetização, se é comprovado que quando os alunos estão expostos à leitura oral diária há uma melhora no desempenho. Temos duas hipóteses explicativas para esse fenômeno, após analisar os eventos da escola-campo. A primeira delas trata de um outro olhar das professoras para as prescrições e as múltiplas interpretações para uma mesma atividade, isto é, aquilo que elas evidenciam em suas atividades de leitura deleite. Não se trata do que é cobrado nas avaliações, ainda que esta prática seja essencial e enriquecedora para os alunos. A outra trata da forma como os desenvolvedores dessas avaliações enxergam e entendem a leitura deleite, pois a partir do momento que nos documentos curriculares há apenas um parágrafo acerca da mesma, isto abre um leque de possibilidades para trabalhar com esta prática em sala de aula, necessitando então de formação continuada aos professores, para que haja uma concordância entre aquilo que se espera e o que se realiza, dado que em apenas uma escola tivemos tipos tão diferentes para uma mesma prática.

Os resultados desta pesquisa colocam em evidência novos pontos que podem ser abordados em pesquisas posteriores, pois na leitura deleite, enquanto atividade permanente, ainda tem muito a ser explorado, assim como as escolhas didáticas que subsidiam a prática

das professoras, além de uma ampliação nos modos como as crianças significam não só essa prática como tantas outras nas quais estão submersas na escola.

REFERÊNCIAS

- AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Eds.) **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: Um défi pour la recherche et la formation**. Bruxelas: De Boeck, 2008. p. 83- 105.
- ANDREOTTI, A. L. **A administração escolar na Era Vargas e no Nacional-Desenvolvimentismo (1930-1964)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.102–123, ago. 2006.
- ASBAHR, F. S. F. **“Por Que Aprender Isso, Professora?” Sentido Pessoal e Atividade de Estudo na Psicologia Histórico -Cultural**. 2011. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ASBAHR, F. S. F.; SOUZA, M. P. R. de. **"Por que aprender isso, professora? " Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural**. *Estud. psicol. (Natal)* [online]. 2014, vol.19, n.3, pp.169-178.
- BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Local literacies: reading and writing in one community. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Orgs.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000, p. 07-15. Tradução: Glícia Azevedo Tinoco
- BATISTA, A. A. ; VÓVIO, C. L. ; KASMIRSKI, P. R. . Práticas de leitura no Brasil, 2001-2011: um período de transformações. In: MASAGÃO, V. R.; RIBEIRO, A. L. L. Ribeiro; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 189-238.
- BONAMINO, A; COSCARELLI, C; FRANCO, C. **Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e PISA**. Educação e Sociedade, Campinas, v.26, n.81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em:<<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 jan 2015.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a. Disponível em: Acesso em: 13 de abr. de 2019.
- BROOKE, N; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.
- BRESSOUX, P. **As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor**. Educação em Revista. Belo horizonte: n. 38, p.17-88, dez. 2003.

BRASLAVSKY, B. O método: panacéia, negação ou pedagogia? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 66, p. 41-48, ago. 1988.

BRASLAVSKY, B. **Primeras letras primeras lecturas?** Una introducción a la alfabetización temprana. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

BUNZEN, C. S. **Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural**. In: VÓVIO, C; SITO, L., & DE GRANDE, P. Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.

BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CAFIERO, D.; RIBAS, C. O que as avaliações escolares e não escolares do letramento sinalizam para o ensino de leitura? In: MASAGÃO, V. R.; RIBEIRO, A. L. L. Ribeiro; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do INAF**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 421-454.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CATANI, D. B.; BUENO, B. A. O.; SOUZA, C. P. “O amor dos começos”: Por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 111, p. 151- 171, 2000.

CAVÉQUIA, Márcia Aparecida Paganini. **Breve Panorama da Literatura Infantil e Juvenil no Brasil**. São Paulo: Abrale, 2010.

CICUREL, F. **Les interactions dans l’enseignement des langues: Agir professoral et pratiques de classe**. Paris: Didier, 2015.

CICUREL, F.; BIGOT, V. Les interactions en classe de langue. **Le Français dans le Monde: Recherches et applications**, CLE-FIPF, 2005.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura – 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Madrid: Aique, 1997.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo européias ao Brasil contemporâneo**. São Paulo: Ática, 2010.

COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2002.

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Org.) **Coleção Explorando o Ensino. Literatura: ensino fundamental** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: 21 de março. de 2019.

CRAHAY, M. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. São Paulo: Instituto Piaget, 2000.

CRAHAY, M. **Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz?** Cadernos Cenpec, v. 3, n. 1, p. 9-40, jun. 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, M. do C. Silva; MANZONI, R. M.; SILVA, A. M. P. da. **Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 6 – 15, 2012a. Disponível em: Acesso em: 23 de jan. de 2019.

CRUZ, M. do C. S.; MANZONI, R. M.; SILVA, A. M. P. da. **Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem.** In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: caderno a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, p. 16 – 26, 2012b. Disponível em: Acesso em: 27 de jan. de 2019.

DIETZSCH, M. J. **Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história** . Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 75, p. 41, nov. 1990

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. **A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável.** Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 146, pp. 640-666, maio/ago. 2012.

ERICKSON, F. **Metodo cualitativos de investigación sobre la enseñanza.** In: WITTROCK, M. C. (org.). La investigación de la enseñanza: Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

EZPELETA, J. ROCKWELL, E. **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez, 1986.

FARIA FILHO, L. M. **Cultura escolar e cultura urbana.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 11, n.66, p. 40-43, 2005.

FARIA FILHO, L. M. de.; VIDAL, D. G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000, n.14, pp.19-34.

FELTRAN, G. de S. **Fronteiras de tensão: política e violência nas periferias de São Paulo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FERRARO, A.R. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FERRARO, A.R. **Da universalização do acesso à escola e da qualidade das estatísticas da educação**. Cadernos de Educação, Pelotas/RS, v. 13, n. 23; p. 57-75, jul./dez. 2004.

FERRARO, A. R. Educação, classe, gênero e voto no Brasil imperial : Lei Saraiva – 1881. **Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 181-206, out./dez. 2013.**

FRADE, I. C. A. S. Métodos de Alfabetização: Princípios e Transformações. In.: FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Coleção Alfabetização e Letramento. Caderno do professor/formador. Belho Horizonte: Cedes/ FAE/UFMG, 2005.

FREITAS, M. C de; BICCAS, M. S. **História Social da educação no Brasil (1926 – 1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GARCEZ, A. DUARTE, R. EINSEBERG, Z. **Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas**. Educação e Pesquisa, v. 37, n. 2, 2011, p. 249-262.

GATTI, B.A. (Org.). **Análises pedagógico -curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes , biologia, história, língua portuguesa , matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor** . Documento Técnico. Brasília: Unesco/MEC/Capes, 2012.

GEERTZ, C. Descripción Densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. In: GEERTZ, C. **La interpretación de las culturas**. Gedisa: Barcelona, 2003.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GRAFF, H. J. O mito do alfabetismo. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 31-63, 1990.

GVIRTZ, S. **Do currículo prescrito ao currículo ensinado: um olhar sobre os cadernos de classe**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GVIRTZ, S.; LARRONDO, M. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In: MIGNOT, A. C. V. (Org.) **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 35-48.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. **Escolarização de jovens e adultos**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000, n.14, pp.108-130.

HAMILTON, M. *Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice*. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000. p. 16-33. Tradução livre: Sandro dos Santos (UERN).

HEATH, S. B. **El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y en la escuela.** In: ZAVALLA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas e etnográficas.* Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 143- 179.

HOLLY, M. L. *Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos.* NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 2013.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores.* In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 2013.

INEP. **Escala de desempenho de Língua Portuguesa na Prova Brasil e SAEB. BRASIL, 2015.** Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/resultados-2015>>.

KAZTMAN, R. *Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos.* **Revista de la Cepal**, n.75, pp.171-189, dez. 2001.

KLEIMAN, A.B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, A.B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, A.B. **Abordagens da leitura.** SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1o sem. 2004.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/Unicamp e MEC, 2005.

KLEIMAN, A.B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Revista Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez. 2007

KLEIMAN, A.B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar.** In: Revista PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

LAHIRE, B. **O homem plural:** os determinantes da ação . Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

LAJOLO, M. **O que é literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1997.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **Literatura e formação de leitores na escola.** In: PAIVA, A.; MACIEL, F. Izabel P.; COSSON, R. (Coord.). *Literatura: Ensino Fundamental.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, v. 20, p. 89 a 106, 2010. Disponível em: Acesso em: 06 de jan. 2019.

LOVATO, R. G. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC/2013) e os professores do município de Castelo – ES.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LOVATO, R.G.; MACIEL, F.I.P. **Leitura Deleite como espaço de incentivo à leitura e construção do conhecimento.** Revista Brasileira de Alfabetização, v. 1, n. 3, p. 74-89, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUCCI, F. **A educação nas grandes metrópoles : ensino de Língua Portuguesa em São Miguel Paulista**. Dissertação [Mestrado]. UNIFESP, 2015.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MARQUES, E. **Redes Sociais, Segregação e Pobreza**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

MARTINIC, S.; VERGARA, C.; HUEPE, D. **Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases: un estudio de casos en Chile**. Pro-Posições, Campinas, v.24, n.1, Apr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072013000100009&lng=en &nrm=iso>.

MORTATTI, Maria.R.L. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Editora UNESP; CONPED, 2000.

MORTATTI, M. R. L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Seminário “Alfabetização e Letramento em debate”. Brasília, 2006.

MORTATTI, M. R. L. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária, 2011.

MORTATTI, M. do R. L. **Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil**. *Cad. CEDES* [online]. 2013, vol.33, n.89, pp.15-34.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, L. H. G. As Habilidades em leitura desenvolvidas pelos alunos das escolas municipais do Rio de Janeiro: Um estudo a partir dos dados da pesquisa GERES – 2005. In: **Revista Electrónica Iberoamericana entre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 2007, vol.5, no. 2e, pp. 183 -198.

OLIVEIRA, L. H. G.; BONAMINO, A. Efeitos diferenciados de práticas pedagógicas no aprendizado das habilidades de leitura. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 415-435, abr/jun. 2015.

OLIVEIRA, L. H. G. **Habilidades de leitura e práticas pedagógicas associadas aos seu aprendizado**. 2012. 150 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

PAUGAM, S. **Desqualificação social: Ensaio sobre A NOVA POBREZA**. São Paulo: Cortez, 2003.

PENNAC, D. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, B. C. **Prescrições para ensinar a ensinar leitura e escrita na Escola Normal de São Paulo : circulação de saberes pedagógicos Brasil /França (1874-1889).** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília – SP, 2013.

PESIRANI, M. M. A. **A constituição do discurso construtivista em documentos oficiais de referência curricular para a alfabetização produzidos nas décadas de 1980 e 1990.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo, 2014.

QEDu: **Aprendizado em foco.** s/d. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/>.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Observatório Cidadão Nossa São Paulo.** Disponível em: <
<http://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/>>.

REYNOLDS, D. TEDDLIE, C. Os processos de eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetórias. Belo Horizonte : Editora da UFMG, 2008, p. 297-328.

RIBEIRO, V. M. **Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino de São Paulo.** 2012. Tese – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RIBEIRO, L. C. Q. ; KAZTMAN, R. (Orgs). **A cidade contra a escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

RIBEIRO, P. R. M. **História da educação escolar no Brasil:** notas para uma reflexão. Paidéia, n. 4, 1993.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa.** Educ. Soc. [online]. 1997, vol.18, n.60, pp.144- 158.

ROCKWELL, E. Etnografia Educacional. In: EZPELETA, J. ROCKWELL, E. **Pesquisa participante.** São Paulo: Cortez, 1989.

ROJO, R. **Letramento Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R. **Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa.** Perspectiva, v. 28, n. 2, 2010, 433-465.

RONVEAUX, C. **Video, image et texte dans la formation des enseignants.** De l'observation de la pratique à la lecture de l'action didactique de l'enseignant. Formations et pratiques d'enseignement en question, n. 3, 2006, p. 135-147.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar:** origem e trajetórias. Belo Horizonte : Editora da UFMG, 2008 p. 335-382.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SAN MARTIN, J.; VEYRUNES, P. **Organisation de l'espace et placement des élèves dans la classe : analyse de l'activité d'enseignantes**. Disponível em: <https://pulp.univ-lille1.fr/index.php/TF/article/view/3>. Acesso em: 20 mai. 2018.

SANDRONI, L. **De Lobato à Década de 70**. SERRA, Elizabeth. **30 anos de Literatura para Crianças e Jovens : Algumas Leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SANT'ANNA, M, J. **O papel do território na configuração das oportunidades educativas: efeito escola e efeito vizinhança**. In: CERNEIRO, S. de S.; SANT'ANNA, M, J.. *Cidades, olhares, trajetórias*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 167-192.

SANTOS, M. (1999). **O território e o saber local: algumas categorias de análise**. Cadernos IPPUR, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 15-26.

SAVIANI, D. **A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência**. RBP AE - v. 29, n. 2, p. 207-221, mai/ago. 2013.

SAVIANI, D. **O legado educacional do regime militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SCHNEUWLY, B. **Le travail enseignant**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs). **Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes, FR : Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29- 43.

SCHNEUWLY, B. **L'objet enseigné**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs). **Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 17-28.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs). **Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative**. Rennes, FR : Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SEADE. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social**. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/indice-paulista-de-vulnerabilidade-social-ipvs-versao-2010/>>. Acesso em: Mar. de 2018.

SCHUELER, A. F. M. de; MAGALDI, A. M. B. de M.. **Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa** . *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 32-55, jan. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel, **Estratégias de leitura**. 6º Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R.J.; SILVA, K. A de A. M.; ARIOSI, C. F. **A Leitura e a Função da Literatura no PNAIC: para Além do Deleite**. Educação em Revista: Marília, v.17, p. 63-80, 2016.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa, Brasil*, n. 8, p. 465-488, ago. 2006. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/flp/article/view/59767>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

STREET, J. C.; STREET, B. V. **La escolarización de la literacidad**. In: ZAVALLA, V. et al. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas e etnográficas* Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TERZI, S. B. **A construção da leitura**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2013.

VICENT, G; LAHIRE, B; THIN, C. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista. Belo Horizonte. No 33, p. 7-47, 2001.

VIEIRA, Z. P. P. **Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudos sobre a trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita**. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.

VIÑAO FRAGO, A. **Espaços, usos e junções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada**. In: BEN-COSTA, Marcus L. A. (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-47.

VÓVIO, C. L. **Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. **Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento**. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M de L. M. (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 41-64.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças : para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos**. São Paulo: Global, 1993.

APÊNDICE A –

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A Escola Municipal _____, onde seu(sua) filho(a) estuda, foi selecionada para participar, voluntariamente, da pesquisa "**PRÁTICAS DE LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: ESTUDO DE CASO SOBRE A LEITURA “DELEITE” EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO PAULO**". A pesquisa tem como objetivo compreender como se configuram as atividades de leitura no terceiro ano do Ensino Fundamental.

No caso de aceitar fazer parte do estudo, você deve assinar ao final deste documento, que está em duas vias originais. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PARA A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS (AS)

Eu, _____, RG (número) _____, responsável por (nome da criança

_____, concordo que meu (minha) filho(a) participe da pesquisa "**PRÁTICAS DE LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: ESTUDO DE CASO SOBRE A LEITURA “DELEITE” EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO PAULO**" cedendo os direitos para uso dos dados coletados por meio de observações, questionários, entrevistas e da análise de seus cadernos escolares.

Sabemos que a coleta destes dados pode causar, mesmo que mínimo, certo constrangimento e comprometemo-nos a garantir o sigilo de seu(sua) filho(a), das informações coletadas e da instituição na qual ele(ela) estuda. Se, no decorrer da pesquisa, o(a) participante resolver não mais continuar, terá toda a liberdade de o fazer sem que isso lhe acarrete qualquer dano.

Nome do pai ou responsável: _____

Endereço: _____

nº _____ Complemento _____ Bairro: _____

Cidade: _____ CEP: _____

Tel para contato: _____

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos, procurar:

Pesquisador Responsável: Fernanda Marcucci

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (11)9933-2924

Telefones para contato: (11) 26714366

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre a ética da pesquisa, procurar:

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unifesp

Rua Botucatu, 572 - 1o andar - cj 14.

Telefone: (11) 5571-1062

Email: cepunifesp@unifesp.br

Assinatura do responsável

Assinatura do Pesquisador(a)

APÊNDICE B –**TERMO DE ASSENTIMENTO**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“PRÁTICAS DE LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: ESTUDO DE CASO SOBRE A LEITURA “DELEITE” EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO PAULO**”. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber como são suas atividades de leitura na sala de aula. As crianças que vão participar com você, têm de 07 a 09 anos de idade. Se você não quiser participar da pesquisa, é um direito seu e não tem problema se desistir.

A nossa pesquisa será feita aqui na escola mesmo, para que possamos observar suas aulas, entrevistar você e seus colegas de classe, e também vamos fotografar alguns cadernos e não tem nenhum risco. Se você tiver alguma dúvida ou caso alguma coisa aconteça, você pode procurar pela pesquisadora Fernanda Marcucci, no telefone (11)999332924 ou pela Universidade Federal de São Paulo, no telefone (11)55711062.

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“PRÁTICAS DE LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: ESTUDO DE CASO SOBRE A LEITURA “DELEITE” EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO PAULO**”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Data: ____/____/____

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C –**Questionário: Práticas de leitura no ciclo de alfabetização**

1. Nesta escola, em qual ano você leciona?

- a) 1o ano
- b) 2o ano
- c) 3o ano
- d) 4o ano
- e) 5o ano

2. Qual é o seu sexo?

- a. Feminino
- b. Masculino

3. Qual é a sua idade?

- a) menos de 25
- b) 25 a 29
- c) 30 a 39
- d) 40 a 49
- e) 50 a 59
- f) 60 ou mais

4. Em que cidade você mora?

5. Qual raça/etnia melhor descreve a sua descendência? (Escolha somente uma resposta)

- a) Branco
- b) Negro (Preto)
- c) Parda
- d) Indígena
- e) Asiático (Amarela)
- f) Outra/Várias etnias (especifique): _____

6. Qual a sua formação inicial?

- a. Inferior à Educação Superior
- b. Educação Superior – Pedagogia
- c. Educação Superior – Licenciatura
- d. Educação Superior – Curso Superior de Tecnologia
- e. Educação Superior – Outros

7. Após a sua formação inicial, você realizou algum desses cursos abaixo?

- a. Segunda Graduação
- b. Especialização (Lato-Sensu)
- c. Mestrado Profissional
- d. Mestrado (Stricto-Sensu)

- e. Doutorado (Stricto-Sensu)
- f. Não realizei

8. Há quanto tempo leciona?

- a. Este é o meu primeiro ano
- b. 1-2 anos
- c. 3-5 anos
- d. 6-10 anos
- e. 11-15 anos
- f. 16-20 anos
- g. Mais de 20 anos

9. Há quanto tempo você trabalha como professor na Rede Municipal de São Paulo?

- a. Este é o meu primeiro ano
- b. 1-2 anos
- c. 3-5 anos
- d. 6-10 anos
- e. 11-15 anos
- f. 16-20 anos
- g. Mais de 20 anos

10. Há quanto tempo leciona nesta escola?

- a. Este é meu primeiro ano
- b. 1-2 anos
- c. 3-5 anos
- d. Mais de 6 anos

11. Em uma frase, defina o que é leitura para você.

12. Em seu tempo livre, você costuma ler?

- a. Não costumo ler
- b. Costumo ler todos os dias
- c. Costumo ler algumas vezes por semana
- d. Costumo ler pelo menos uma vez na semana
- e. Leio de vez em quando

13. Se respondeu sim para a questão 12, indique o que você costuma/gosta de ler no seu tempo livre?

14. Para realizar seu trabalho docente, você costuma ler?

- a. Não costumo ler para realizar meu trabalho
- b. Costumo ler todos os dias
- c. Costumo ler algumas vezes por semana
- d. Costumo ler pelo menos uma vez na semana
- e. Leio de vez em quando

15. Se respondeu sim para a resposta 14, o que você costuma ler para realizar seu trabalho docente?

16. Em seu tempo livre, você costuma ler textos de literatura infanto-juvenil?

- a. Não costumo ler textos de literatura infantil
- b. Costumo ler todos os dias
- c. Costumo ler algumas vezes por semana
- d. Costumo ler pelo menos uma vez na semana
- e. Leio de vez em quando

17. Escolha três atividades que você considera importantes as crianças realizarem para aprender a ler no ciclo de alfabetização.

- a) Leitura oral das crianças de palavras e frases
- b) Leitura oral das crianças de pequenos textos
- c) Leitura oral do professor de textos variados
- d) Leitura oral do professor de textos literários
- e) Leitura silenciosa, acompanhada de questionários de compreensão
- f) Leitura oral compartilhada, acompanhada de rodas de conversas.
- g) Leitura com focalização de palavras
- h) Reconto oral de textos lidos pelo professor
- i) Roda de conversas sobre a leitura de textos literários
- j) Identificação de letras e sílabas
- k) Cópia de textos, palavras ou frases
- l) Composição e decomposição de palavras
- m) Preenchimento de textos lacunados
- n) Ordenação de partes de textos
- o) Ler e completar textos com partes que faltam (por ex. o final)

18. Com sua turma, você costuma realizar a leitura oral de textos literários?

- a. Não costumo ler para as crianças
- b. Costumo ler todos os dias
- c. Costumo ler algumas vezes por semana
- d. Costumo ler pelo menos uma vez na semana
- e. Leio de vez em quando

19. Na sua opinião, por que os professores devem realizar a leitura oral no início da aula (escolha somente três alternativas)?

- a) Não sei a razão para ler em voz alta diariamente para as crianças no ciclo de alfabetização
- b) Para melhorar o desempenho dos alunos em leitura e compreensão
- c) Para que criem o hábito da leitura
- d) Para que os alunos se familiarizem com o livro
- e) Para que os alunos ampliem seu vocabulário
- f) Para que os alunos ampliem seu conhecimento sobre língua escrita e estilo dos textos
- g) Para que os alunos ampliem seu repertório de textos de literatura infanto-juvenil
- h) Para que desenvolvam o gosto pela leitura

- i) Para dar asas à imaginação e criatividade
- j) Para proporcionar momentos lúdicos e divertidos
- k) Porque consta da rotina escolar
- l) Porque consta do documento curricular da rede municipal de São Paulo
- m) Outra (especifique)

20. Se você lê em voz alta no início das aulas, indique pelo menos três critérios que você utiliza para escolher as leituras para as crianças.

21. Descreva para um professor iniciante o que acontece na atividade de leitura oral no início da aula.

22. Se você lê em voz alta no início das aulas para os alunos, indique três títulos que você gostou de ler para os alunos, neste ano.

23. Para realizar a leitura oral no início da aula,

- a. Não costumo me preparar anteriormente, leio espontaneamente.
- b. Costumo preparar algumas leituras com antecedência
- c. Costumo preparar a maior parte das leituras com antecedência
- d. Preparo-me de vez em quando
- e. Sempre. O que costuma fazer? _____

24. Como os alunos costumam se comportar durante a leitura inicial?

25. Como você espera que seus alunos se comportem durante a leitura inicial?

26. Em que a leitura oral realizada por você no início da aula pode contribuir para a formação de seus alunos?

27. O que você acha que é necessário para motivar os alunos com mais frequência (a criarem o hábito da leitura)?

28. Escolha um tema relacionado ao ensino de leitura na alfabetização que você gostaria que fosse tratado na formação continuada na escola ou em cursos ofertados pela DRE.

APÊNDICE D –

Perguntas do Grupo Focal com os alunos do ciclo de alfabetização

Antes do grupo:

- a. Sentar com as crianças em roda
- b. Fazer apresentação da mediadora
- c. Pedir para as crianças se apresentarem
- d. Explicar qual o objetivo daquele grupo
- e. Explicar aos alunos as regras, especialmente: falar um de cada vez
- f. Sempre deixar claro que é a leitura realizada pela professora e não a sala de leitura

1. O que vocês acham do momento que a professora lê para vocês no começo da aula?
2. Quando a professora lê livros para vocês no início da sala, como vocês se sentem? Por que?
3. Vocês se lembram de algum livro que a professora leu no início da aula que marcou você de alguma forma? (deixou triste, alegre, trouxe algum sentimento) Qual era a história? Qual era a leitura, por que?
4. Tem alguma leitura que foi a sua preferida este ano com a sua professora?
5. Quando a professora lê para vocês em sala de aula, o que ela costuma ler? Quais são os preferidos de vocês?
6. Se vocês fossem seus professores, como vocês fariam essa leitura inicial para os seus alunos? Que livro você escolheria e como faria?
7. Vocês trazem livros ou textos de casa para a escola para serem lidos pela professora?
8. Você acham que aprendem alguma coisa quando a professora lê no início da aula? Se sim, o que e por que?
9. Na sua casa, as pessoas que você mora, tem alguém que lê para você? Quem? O que? Em que momento? Como é? Explorar!
10. Vocês querem comentar mais alguma coisa sobre a leitura inicial?

APÊNDICE E -

Lista de Livros Lidos pelas Professoras

Livros	Autor(es)
As férias das fadas	Denis Winston Brun
Folclore do mestre André	Marcelo Xavier
Peppa	Silvana Rando
Sonho de Princesas	Alessandra Bianca Comaglia
A galinha e a pata	Veronice Leite Ribeiro
A mãe d'água	Emerson Guarani e Benedito Prézia
Não confuda!	Eva Furnari
Os dinossauros	Luiz Eduardo Anelli
Por que devemos ter cuidado ao andar descalço na areia?	Elisabeth Christiano de Almeida
Construindo a paz	Paulo Freire
Acalanto	Victor Cez
Raios!!!!	Mario Bag
Arca de Noé	Vinícius de Moraes
Pau-Brasil	Lalau
O canto da flauta mágica	Leonardo Boff
O mistério do lago	Lucia Hiratsuka
As formigas	Olavo Bilac
Poesia na Varanda	Sonia Junqueira
E a lua sumiu	Milton Célio de Oliveira Filho
Amigos, mas não, para sempre	Rogério Andrade Barbosa
Brincadeira	Luís F. Veríssimo
Manecraft - O mundo	Julio Henrique Alves Cortes
A descoberta	Luís F. Veríssimo
A bola	Luís F. Veríssimo
Dois mais dois	Luís F. Veríssimo
Os preguiçosos	Luís F. Veríssimo
O buraco do tatu	Sérgio Caparelli
Vitor e seu irmão	Luís F. Veríssimo
Peça infantil	Luís F. Veríssimo
A mentira	Luís F. Veríssimo
Os três desejos	Regina Carvalho
Gutenberg	Eva Furnari
Um avô e seu neto	Roseana Murray
Faca afiada	Bartolomeu Campos de Queirós
Faca afiada	Bartolomeu Campos de Queirós
Esta casa é minha	Ana Maria Machado
Um ano novo danado de bom!	Angela Lago
A chuva, o raio e o trovão	Sem autor
O jabuti de asas	Rogério Andrade Barbosa
A lua feiticeira e sua filha que não sabia pular (contos africanos)	Sem autor
O dia em que o Rei Leão perdeu seu trono (lenda do folclore africano)	Sem autor
Os segredos da nossa casa (conto africano)	Sem autor
Brincar para aprender	Daniel Mundukuru
A pele nova da mulher velha	Daniel Mundukuru
O boto tucuxi	Daniel Mundukuru
Matita Pereira	Daniel Mundukuru
O roubo do fogo	Daniel Mundukuru
A benção, meu pai	Fátima Trinchão
Espelho	Márcia Barbosa

A infância de Daiane	Dirce Prado
Txopai e Itohã	Kanatyo Pataxó
O boto e a estrela	Ana Maria Machado
Família	Mighian Danae
Família	Mighian Danae
Família	Mighian Danae
A família	Mighian Danae
Histórias de verdade (parte II)	Sem autor
Histórias de verdade (parte II)	Sem autor
Histórias de verdade (parte III)	Sem autor
Os três desejos	Regina Carvalho
Convivendo com a família	Laura Jaffé
O que é família	Sem autor
O grande mergulhador	Laura Jaffé
O que significa ter identidade	Não consta
As cocadas	Cora COralina
O circo	Paulo Debs
O vaso	Paulo Debs
Trem fantasma	Moacyr Scliar
Os dois reis	Paulo Debs
Os ursos famintos	Paulo Debs
A Bela e a Fera	Rui de Oliveira
O ovo milagroso	Paulo Debs
A nuvem, a chuva e o vento	Paulo Debs
O canário sábio	Paulo Debs
Rio abaixo	Paulo Debs
Os três tigres	Paulo Debs
O jumentinho humilde	Paulo Debs
A flor solitária	Paulo Debs
Lolo Barnabé	Eva Furnari
As dozes princesas bailarinas	Rachel Isadora
Princesas Guerreiras	Yaguarê Yamã
Lá vem o homem do saco	Regina Rennó
Mar de sonhos	Dennis Nolan
Rumpelstiltskein	Tony Ross
Doce Mingau	Tony Ross
A Bela e a Fera	Tony Ross
A cobra e as rãs	Paulo Debs
O imperador e a águia	Ilan Brennan
A Bela e a Fera	Tony Ross
Gabriel tem 99 centavos	Anne Holler; Manuel Olten
Uma estátua diferente	Charlotte Bellin
Mabel, a étnica	Margaret Murhead
Sorria, Lia	Armando Atenore
Maria vai com as outras	Silvia Orthoff
Na rua do sabão	Manuel Bandeira
A orquestra da lua cheia	Jens Rasmus
O menino e o seu irmão	Leticia Wierzchowski
Um pipi choveu aqui	Silvia Orthoff
Já pra cama, monstrinho	Mauro Ramos
Olhos de corvo	Paulo Debs
O grande chefe	Carlos Nogueira
O grande chefe	Carlos Nogueira
Curupira: o guardião da floresta	Sem autor
O tombo do minuto	Lidice Marly de Castro
Ponto por ponto	Lucia Pimentel Góes
Mania de explicação	Adriana Falcão
Uma cama para três	Yolanda Reyes

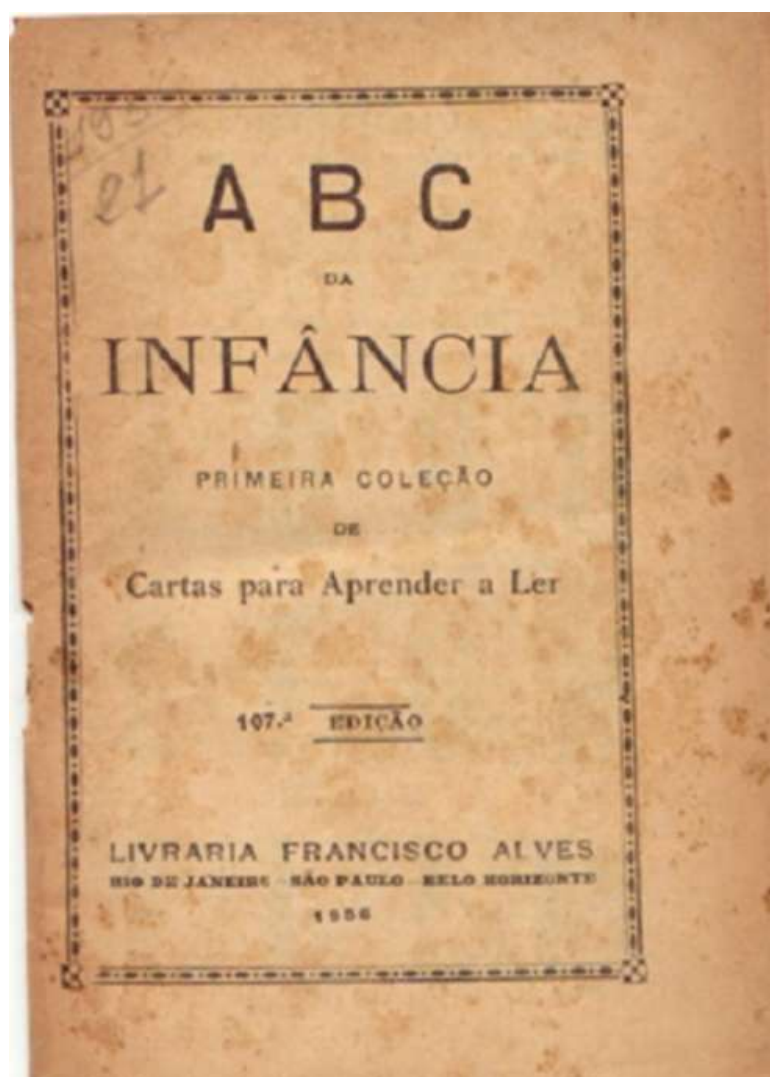
Pinóquio	Letícia Dansa
Por que os gatos não usam chapéu?	Victória Pérez
Terror na mata	Marion Vilas Boas
Ou isto ou aquilo	Cecília Meireles
O padeiro	Rubem Braga
O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado	Don e Audrey Wood
Rinocerontes não comem panquecas	Anna Kemp
O menino azul	Cecília Meireles
A cor de Coraline	Alexandre Rampazo
Lixo	Luis F. Veríssimo
O presente	Luis F. Veríssimo
O leão	Dalton Trevisan
A primeira minhoca	Domingos Pellegrini
Ride Caale Bomoda	Flavio de Souza
Músicos de Bremem	Tony Ross
Maria Angela Conto Popular	Sem autor
O conto da flauta mágica	Leonardo Boff
O grande chefe	Carlos Nogueira
Assombrações de agosto	Gabriel Garcia Márquez
O baile do caixeiro viajante	Reginaldo Prandi
Da Marimonda, mãe da mata não deve falar	Sem autor
A pequena vendedora de fósforos	Hans Christian Andersen
Dois chapéus vermelhinhos	Ronaldo Simões
Monstruosidades	Elias José
Meu reino por um cavalo	Ana Maria Machado
A mãe d'água	Mito tupiniquim
Pandora (lenda grega)	Não consta
Ali Babá e os quarenta ladrões	Não consta
O gato de botas	Não consta
Maria Pamonha	Não consta
Oxossi	Não consta
Os artistas chineses e gregos	Regina Machado
Quem soltou um pum?	Blandina Franco e José Carlos Lollo
Os três homens atentos	Regina Machado
O príncipe	Regina Machado
A flor solitária	Paulo Debs
Lolo Barnabé	Eva Furnari
As dozes princesas bailarinas	Rachel Isadora
Princesas Guerreiras	Yaguarê Yamã
Lá vem o homem do saco	Regina Rennó
Mar de sonhos	Dennis Nolan
Rumpelstiltskein	Tony Ross
Doce Mingau	Tony Ross
A Bela e a Fera	Tony Ross
A cobra e as rãs	Paulo Debs
O imperador e a águia	Ilan Brennan
A Bela e a Fera	Tony Ross
Gabriel tem 99 centavos	Anne Holler; Manuel Olten
Uma estátua diferente	Charlotte Bellin
Mabel, a étnica	Margaret Murhead
Sorria, Lia	Armando Atenore
Maria vai com as outras	Silvia Orthoff
Na rua do sabão	Manuel Bandeira
A orquestra da lua cheia	Jens Rassmus
O menino e o seu irmão	Letícia Wierzchowski
Um pipi choveu aqui	Silvia Orthoff
Já pra cama, monstrinho	Mauro Ramos

Olhos de corvo	Paulo Debs
O grande chefe	Carlos Nogueira
O grande chefe	Carlos Nogueira
Curupira: o guardião da floresta	Sem autor
O tombo do minuto	Lidice Marly de Castro
Ponto por ponto	Lucia Pimentel Góes
Mania de explicação	Adriana Falcão
Uma cama para três	Yolanda Reyes
Pinóquio	Letícia Dansa
Por que os gatos não usam chapéu?	Victória Pérez
Terror na mata	Marion Vilas Boas
Ou isto ou aquilo	Cecília Meireles
O padeiro	Rubem Braga
O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado	Don e Audrey Wood
Rinocerontes não comem panquecas	Anna Kemp
O menino azul	Cecília Meireles
A cor de Coraline	Alexandre Rampazo
Lixo	Luis F. Veríssimo
O presente	Luis F. Veríssimo
O leão	Dalton Trevisan
A primeira minhoca	Domingos Pellegrini
Ride Caale Bomoda	Flavio de Souza
Músicos de Bremem	Tony Ross
Maria Angela Conto Popular	Sem autor
O conto da flauta mágica	Leonardo Boff
O grande chefe	Carlos Nogueira
Assombrações de agosto	Gabriel Garcia Márquez
O baile do caixeiro viajante	Reginaldo Prandi
Da Marimonda, mãe da mata não deve falar	Sem autor
A pequena vendedora de fósforos	Hans Christian Andersen
Dois chapéus vermelhinhos	Ronaldo Simões
Você troca?	Eva Furnari
O pato	Vinícius de Moraes
2 patas e 1 tatu	Bartolomeu Campos de Queirós
Adivinhas	Sem autor
Trava-língua	Sem autor
As nuvens	Jondoalbi Combuy de Mello
Eu quero um amigo	Anette Bley
Medo no escuro	James Misse
Lelé da cuca	Nye Ribeiro
A joaninha que perdeu as pintinhas	Ducarmo Paes
Música: Boneca de Lata	Sem autor
Poeminhas da terra	Márcia Leite
O livro do papai	Todd Parr
Telefone sem fio	Ilan Brenman
Adivinhas	Sem autor
Bichionário	Nilson José Machado
De mãos dadas as crianças de toda parte do mundo	Ingrid Bellinghausen
Lilás	Mary E. Whitcomb
E o dente ainda doía	Ana Terra
Música: A sopa	Palavra Cantada
Música: A sopa	Palavra Cantada
Cantiga: Peixe Vivo	Sem autor
Condomínio dos monstros	Alexandre de Castro Gomes
Condomínio dos monstros	Alexandre de Castro Gomes
Brincando com os números	Sem autor

Conversa sem saída	Rosane Pamplona
O livro da mamãe	Todd Parr
O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfoameado	Don e Audrey Wood
Quero um bicho de estimação	Lauren Child
Adivinhas	Sem autor
O pavão do abre-e-fecha	Ana Maria Machado
O pavão do abre-e-fecha	Ana Maria Machado
Trava-língua	Sem autor
Delícias e Gostosuras	Ana Maria Machado
Música: Indiozinhos	Sem autor
Foi vovô que me disse	Daniel Mundukuru
Meu avô africano	Carmem Lucia Campos
Nunca conte com ratinhos	Silvana D'Angelo
Meu avô africano	Carmem Lucia Campos
A árvore generosa	Shel Silverstein
Chapeuzinho Vermelho e as cores	Angelo Abre
A Bela adormecida	Irmãos Grimm
Meu avô africano	Carmem Lucia Campos
O menino e a gaiola	Sonia Junqueira
Parlenda: Hoje é domingo	Sem autor
Festa da Taquara	Fabiana Ferreira Lopes
Animais e opostos	Sebastiano Ranchetti
O macaco e seu violino	Sem autor
Música: Ser diferente é normal	Vinícius de Castro
Trava-língua	Sem autor
Por que os morcegos voam à noite?	Júlio Emílio Braz
A calça de Pedro	Per Gustavesson
Música: Tu tu tu tupi	Cocoricó
Por que os gatos matam os ratos?	Sem autor
Parlenda	Sem autor
Chapeuzinhos coloridos	José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta
Chapeuzinho cor de abóbora	Sem autor
Chapeuzinho verde	Sem autor
Bocejo	Renato Moriconi
Se você for inventor, invente	José Paulo Paes
Chapeuzinho branco	Sem autor
Chapeuzinho lilás	Sem autor
Chapeuzinho preto	Sem autor
A formiga	Vinícius de Moraes
A chave	Per Gustavesson
Gaspar, o lobo que tinha medo de lobo	Frédérique Agnès
O urso pulguento	Nick Bland
Beto, o carneiro	Ana Maria Machado
As borboletas	Vinícius de Moraes
Declaração Universal dos Direitos Humanos - art 1 ao 5	Sem autor
Declaração Universal dos Direitos Humanos - art 6 ao 10	Sem autor
Declaração Universal dos Direitos Humanos - art 11 ao 15	Sem autor
Declaração Universal dos Direitos Humanos - art 16 ao 20	Sem autor
Declaração Universal dos Direitos Humanos - art 21 ao 25	Sem autor
Declaração Universal dos Direitos Humanos - art 26 ao 30	Sem autor
Achei!	Angela Lago e Zoe Rios

Você quer a minha foto?	Unicef
A foca	Vinícius de Moraes
Sofia, a andorinha	Almudena Taboada
Super amigos	Fiona Rempt
Em volta da fogueira	Sem autor
Informativa	Sem autor
O pinguim	Vinícius de Moraes
O urso e os viajantes	Ana Maria Machado
Música: A paz	Gilberto Gil e João Donato
A centopeia que pensava	Betinho
Biografia de Betinho	Sem autor
Quem vai ficar com o pêssego	Ah-Hae
Cinderela	Perrault
O mundo é redondo e a vida é cor de rosa	Milton Célio de Olivera Filho e Maria Cristina Raposo de Mello
O relógio	Vinícius de Moraes
A lebre e a tartaruga	Esopo
Os oito pares de sapato de Cinderela	Não consta
Um, dois, três, agora é sua vez!	Ana Maria Machado
Convite	Sem autor
Um, dois, três, agora é sua vez!	Ana Maria Machado
Tanto, tanto	Trish Coole
Música: Borboletinha	Sem autor
Mais brasileiros (boto cor-de-rosa)	Lalau e Laurabe
Mais brasileiros (gato palheiro)	Lalau e Laurabe
Mais brasileiros (Guará)	Lalau e Laurabe
Mais brasileiros (Guariba e Guaruba)	Lalau e Laurabe
Mais brasileiros (Mico-de-Cheiro)	Lalau e Laurabe
Me poupa	Tatiana Belinky
Mais brasileiros (Ouriço Preto)	Lalau e Laurabe
Balas, Bombons e Caramelhos	Ana Maria Machado
Mais brasileiros (Periquito Tomboia)	Lalau e Laurabe
Usando as mãos contando de cinco em cinco	Michael Dahl
E o lobo se deu bem	Suppa
Telefante sem fio	Adriano Messias
Posso dormir com você?	Graziela Bozano Hetzel
Mais brasileiros (tubarão-baleia)	Lalau e Laurabe
A pontinha menorzinha do enfeite do fim do cabo de uma colherzinha de café	Elvira Vigna
Galinha d'Angola	Sem autor
O gato Viriato: o encontro	Roger Mello
Bilhete	Não consta
Você quer ser meu amigo?	Eric Battut
A casa sonolenta	Audrey e Don Wood
Procurando Dory	Sem autor
O papãozinho	Maurício de Souza
Brincando de folclore - Saci	Maurício de Souza
O menino azul	Cecília Meireles
Música: Dança das caveiras	Sem autor
O lenço	Patrícia Awerback
O mundo no black power de Tayó	Kiusan de Oliveira
Meu bicho de estimação	Yolanda Reyes
Eu queria ter...	Giovana Zoboli
O galo e a raposa	Esopo
Em cima daquela serra	Eucanaã Ferraz

ANEXO A – CARTA DO ABC



ANEXO B – CARTILHA DA INFÂNCIA



1.ª Lição

VOGAES

a	e	i	o	u
i	o	u	e	a
u	e	i	a	o

DIPHTONGOS

ai	ia	au	ui
iu	eu	ao	iu
ou	ei	ia	ui
ai	au	iu	eu
io	ou	ai	ei
oi	ia	ae	oe

VOGAES ACCENTUADAS

ê	ó	é	ô
ê	ô	é	ó

2.ª Lição

(*) V (labial sibilante)

va	ve	vi	vo	vu
ve	va	vo	vu	vi
vo	vi	va	ve	vu
	vai	viu	vou	

VOCABULOS

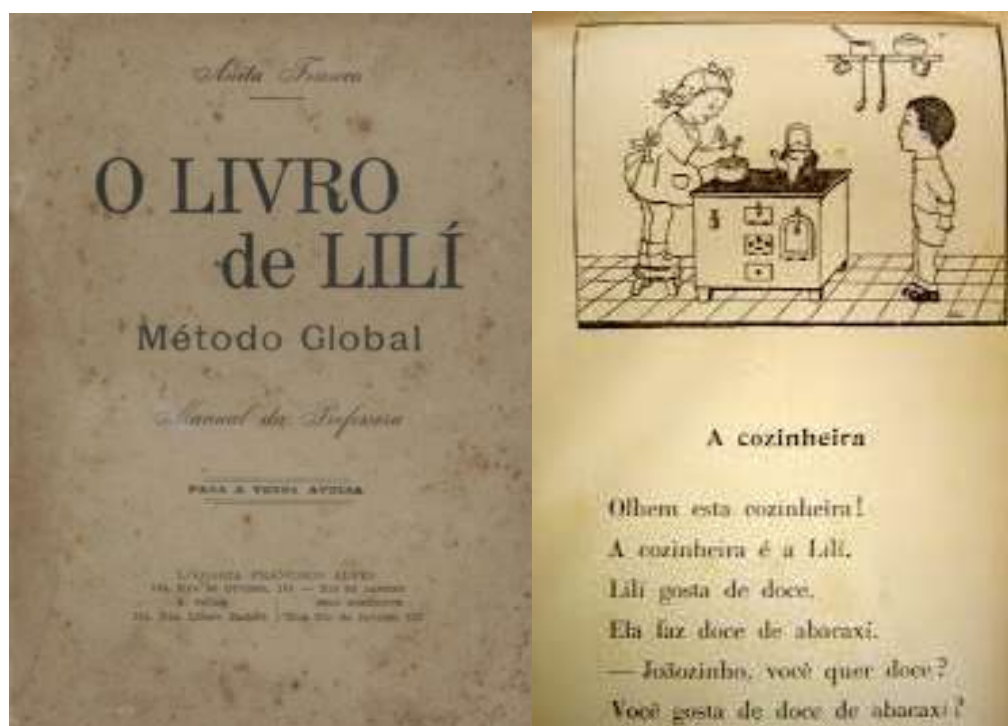
vo-vó	a-ve	a-vô	o-vo
vi-va	vo-vô	ou-ve	u-va
ui-va	vi-vi-a	vi-u-va	

(*) Esta classificação e as seguintes são do diagramma que se lê à pag. 9 da Grammatica Portuguesa do erudito philologo Julio Ribeiro.

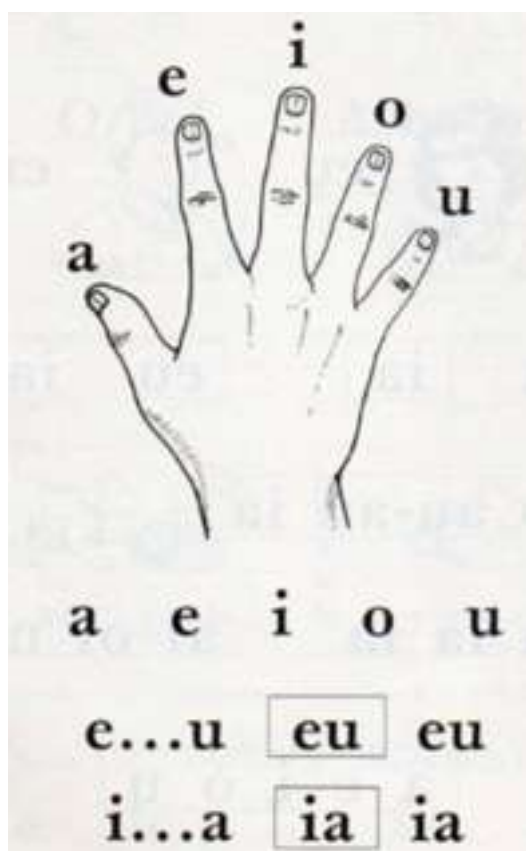
ANEXO C – CARTILHA SODRÉ



ANEXO D – LIVRO DE LILI



ANEXO E – CARTILHA DO POVO

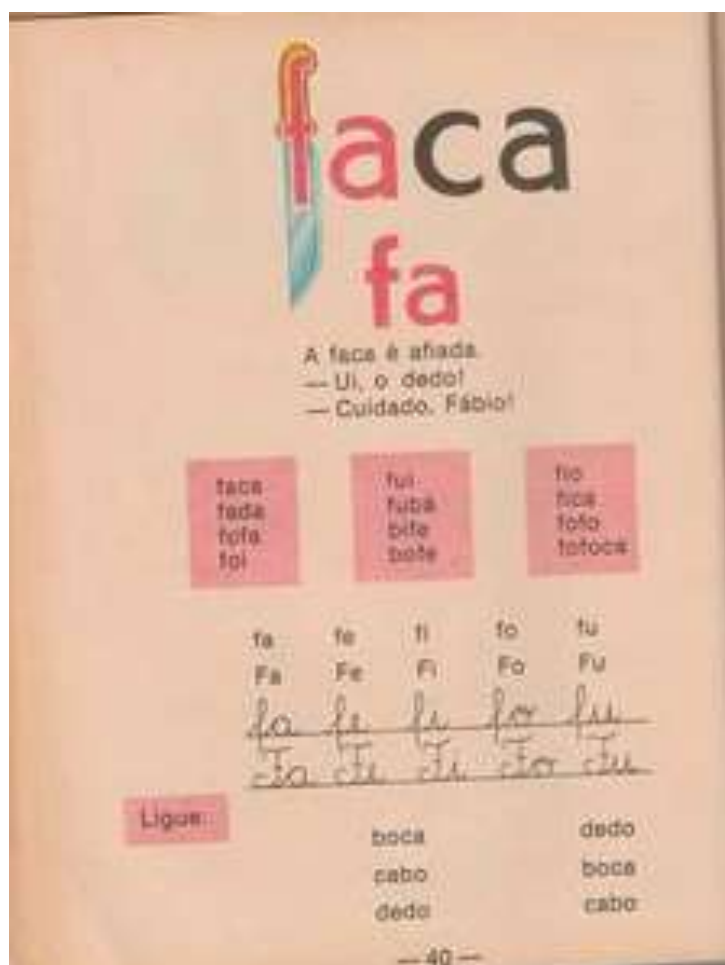


ANEXO F – CARTILHA DO POVO

1. Na vi-la eu vi o Va-vá.
2. O Va-vá é um bom me-ni-no.
3. Va-vá vai à es-co-la.
4. Va-vá es-tu-da na es-co-la.
5. Va-vá vi-ve na vi-la.
6. Va-vá te-ve bo-as no-tas.



ANEXO G – CARTILHA CAMINHO SUAVE



faca
fa

A faca é afiada.
— Ui, o dedo!
— Cuidado, Fábio!

taca	fui	fio
fada	fuba	fica
fafa	bife	fafa
foi	bife	totoca

ta	fe	ti	fo	tu
Fa	Fe	Fi	Fo	Fu
fa	fe	fi	fo	fu
fo	fe	fi	fo	fu

Ligue:

boca	dedo
cabo	boca
dedo	cabo

— 40 —